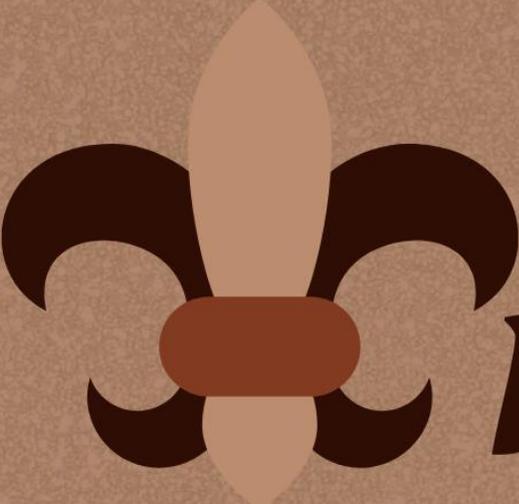


ISSN 1984-0705



RÁTILLO



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL.13, N. 2, 2020

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Crátilo, v. 13, n. 2, ago./dez. 2020

Reitor

Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A Revista *Crátilo* é um periódico acadêmico e científico, editado semestralmente, destinado à publicação de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de experiência de alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, que estejam em nível de graduação, especialização, ou que sejam recém-graduados.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

C875 Crátilo [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.
– Dados eletrônicos. – Vol. 1 (2008)-. – Patos de Minas : UNIPAM,
2008-

Anual: 2008-2011. Semestral: 2012-

Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>

ISSN 1984-0705

1. Literatura – periódicos. 2. Estudos literários. 3. Literatura – análise do discurso. 4. Estudos linguísticos. I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 805

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1984-0705

Vol. 13, n. 2, ago./dez. de 2020

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 13, n. 2, ago./dez. 2020: 1-92



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Crátilo © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>
e-mail: revistacratilo@unipam.edu.br

Editor responsável

Geovane Fernandes Caixeta

Conselho Editorial Interno

Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

Conselho Consultivo

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)
Erislane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Revisão e Diagramação

Núcleo de Editoria e Publicações

Sumário

A Linguística Aplicada e os multiletramentos: contribuições para a formação de professores.....	08
Taísa Rita Ragi Vanilda Aparecida Belizário	
A episteme do <i>sapere</i> e os movimentos sinápticos em um poema de Ana Martins Marques.....	24
Gustavo Castello Branco Kolliner	
<i>Code-switching</i>: alternância de línguas em uma sala de aula bilíngue.....	32
Isabela Vieira Barbosa Caique Fernando Da Silva Fistarol Éderson Luís Silveira	
Conto <i>Maria</i>: a polifonia no acontecimento do ato de linchamento.....	45
Leonardo de Oliveira Lucimara Grandó Mesquita	
O estudo da gíria no livro didático de português: uma breve abordagem.....	63
Ires Figueredo de Souza	
Retórica e agudeza no <i>Sermão da Quarta-Feira de Cinza</i>, de Padre Antônio Vieira.....	73
Sivaldo Ferreira de Souza	
Revisitando o romance <i>Budapeste</i>, de Chico Buarque: a questão do <i>ghost-writer</i> para além do autor	79
Vanessa Cristina Moraes Teixeira	
Sujeitos ‘outros’ na Literatura Brasileira: releituras e reinterpretações	87
Laura Valerio Sena	

A Linguística Aplicada e os multiletramentos: contribuições para a formação de professores

*The Applied Linguistics and the multiliteracies:
contributions to the formation of teachers*

TAÍSA RITA RAGI

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras
E-mail: taisaragi@gmail.com

VANILDA APARECIDA BELIZÁRIO

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras
E-mail: vanildabelizario@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar como se dá a relação da Linguística Aplicada com a formação de professores e como essa área contribui para o planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula. Como referencial teórico, temos conceitos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1990; 1996; 2006), os multiletramentos e sua relação com a sala de aula e o professor (ROJO, 2009; 2012; 2013) e os gêneros textuais modernos (MARCUSCHI, 2010). A metodologia utilizada é de carácter qualitativo, uma vez que serão expostos os conceitos do tema e a apresentação de uma análise sobre o assunto, a fim de comprovar a aplicabilidade dessas teorias. Ao final da pesquisa, pode ser constatado que o campo estudado é uma área importante para a formação e preparo dos professores para atuar nas escolas contemporâneas, podendo assim desenvolver novas práticas nos cursos de licenciatura para docentes e por meio de atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa para alunos da educação básica.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Escola contemporânea. Formação de professores.

Abstract: This paper aims to present how the relationship between Applied Linguistics and teacher education takes place and how this area contributes to the planning and development of activities in the classroom. As a theoretical framework, we have concepts of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1990; 1996; 2006), multiliteracies and their relationship with the classroom and the teacher (ROJO, 2009; 2012; 2013) and modern textual genres (MARCUSCHI, 2010). The methodology used is the qualitative one, since the concepts of the theme and the presentation of an analysis on the subject will be exposed, to prove the applicability of these theories. At the end of the research, it can be seen that the studied field is an important area for the training and preparation of teachers to work in contemporary schools, thus being able to develop new practices in teacher education courses and through activities proposed in Portuguese language classes for basic education students.

Keywords: Applied Linguistics. Contemporary school. Teacher training.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, temos observado um grande avanço tecnológico que contribuiu para o crescimento e o desenvolvimento da sociedade. No entanto, diante desse cenário de

novas tecnologias, os professores se deparam com um grande desafio em relação ao planejamento e desenvolvimento de atividades na sala de aula, uma vez que boa parte dos alunos possui acesso aos novos equipamentos tecnológicos, como o *smartfone*, computador, *Tablet* e outros. Nesse contexto, o professor necessita estar em constante processo de formação, buscando desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e metodologias de ensino, uma vez que ambas se encontram atreladas às transformações tecnológicas e culturais que refletem diretamente na sociedade.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada é um componente fundamental para a formação de professores, uma vez que constitui um campo de estudo multidisciplinar que trabalha com questões referentes à língua e linguagem. Esse campo de estudos não é uma síntese de técnicas metodológicas para serem utilizadas na sala de aula, mas refere-se às reflexões teóricas e práticas do uso da linguagem em contextos específicos, que abordam temas e conteúdo da atualidade que circulam nas diversas mídias e redes sociais, nas quais os alunos da escola contemporânea estão inseridos de forma intensa. Essa inserção ocorre por meio de textos que não se resumem aos verbais, contando com diversos elementos em sua construção, como cores, sons, imagens estáticas e dinâmicas, enquadramentos, entre outros; são os textos multimodais, constituídos por alguns ou muitos desses modos.

Signorini (2004) reflete sobre essa ramificação da Linguística e sua relação com o ensino da linguagem. A autora elenca que essa área de estudos não se fundamenta em técnicas metodológicas para serem usadas na sala de aula, mas “[...] um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]” (SIGNORINI, 2004, p. 101). Essa colocação contribui para a melhoria das práticas do processo de ensino e aprendizagem na área de Língua Portuguesa e no ensino de outras línguas, além de auxiliar na resolução de problemas de comunicação, pois possibilita a elaboração de metodologias criativas, inovadoras e reflexivas que, por sua vez, respeitam as individualidades e trabalham com temas presentes do cotidiano dos alunos.

A Linguística Aplicada mostra que o ensino da língua não se fundamenta na repetição de um conjunto de regras postas e impostas aos falantes; ao contrário, a partir da teoria da Linguística Aplicada, a língua pode ser ensinada e aprendida de forma dinâmica, dialógica e polifônica, num contexto em que professores e alunos são responsáveis pela construção do conhecimento (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016).

Sendo assim, a Linguística Aplicada constitui-se como uma área fundamental para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que ela contribui para um ensino de língua de forma desmitificada, o qual não se fundamenta apenas nas regras e na teoria. Tal área possibilita que os professores façam uso de elementos presentes no cotidiano sociocultural para a elaboração e desenvolvimento das aulas, possibilitando, assim, apresentar aos alunos uma proposta de ensino e aprendizagem que não se baseie somente no ambiente escolar, uma vez que, fora desse espaço, eles estão inseridos na sociedade e convivem e constroem diferentes realidades comunicativas. Para tanto, o professor pode trazer para a sala de aula temas geradores e textos presentes no cotidiano dos estudantes a fim de transformar a sala de aula num ambiente dinâmico e atrativo.

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento e o uso contínuo das tecnologias vêm modificando as atividades da vida humana e propiciando processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos e dinâmicos, fazendo com que a população desenvolva uma leitura e escrita inter-relacionadas aos textos multimodais presentes no cotidiano da sociedade. Nesse ínterim, o presente estudo tem como objetivo mostrar como são disseminados os conhecimentos produzidos em Linguística Aplicada acerca da formação de professores no

século XXI. Para atingir esse objetivo proposto, apresentaremos, ao longo do trabalho, a contribuição dos multiletramentos para a formação do professor, ou seja, os conhecimentos de multiletramentos em relação a Linguística Aplicada aplicados à formação docente.

A presente pesquisa será de caráter exploratório, uma vez que será elencado como a LA contribui para a formação de professores e como os seus conhecimentos são disseminados a fim de contribuir com a formação do docente na sala de aula, através de uma abordagem qualitativa, já que, ao longo do trabalho, serão elencados conceitos da teoria que demonstrem a importância e os reflexos da Linguística Aplicada na sala de aula. Para complementar a proposta, apresentaremos uma proposta prática, aplicando a multimodalidade na sala de aula, através de gêneros textuais multimodais.

O trabalho será construído, através de paradigmas teóricos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e a relação do professor com essa área de conhecimento; discutiremos sobre os multiletramentos e como esse estudo contribui para a formação de professores (ROJO, 2009) (MOITA LOPES, 2006); será também pontuada a relação dos gêneros textuais com a sociedade, uma vez que os sujeitos que a compõem fazem uso desses gêneros em situações de interação comunicativas (MARCUSCHI, 2010). Após esse levantamento teórico, será pontuado, por meio de análises de textos multimodais, o modo como a Linguística Aplicada colabora com a formação dos professores para que eles atuem nas escolas contemporâneas, desenvolvendo práticas educativas que despertem o interesse dos alunos e possibilitem uma participação mais ativa dos estudantes no espaço escolar e nas aulas.

2 A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E A LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada passou por várias transformações ao longo do seu processo de implementação como área de estudos independente da Linguística Teórica. No final dos anos de 1980, alguns pesquisadores como Signorini (2004) e Cavalcanti (1998) e Moita Lopes (1990), preocupados com a metodologia de sentido que essa ciência teria, passaram a difundir a ideia de que essa área de estudos deveria vincular-se a um conhecimento de base interdisciplinar e transdisciplinar, a fim de construir um campo autônomo de investigação sobre a língua e a linguagem em relação ao seu uso no cotidiano.

Através desse olhar, temos a ampliação dos horizontes em relação a esse campo de pesquisa que vai além dos espaços da sala de aula, buscando atingir outros espaços de comunicação e de produção de conhecimento. Assim, o objetivo de estudos nesse “novo” componente da Linguística é o ensino da linguagem verbal em uso nas práticas sociais que ocorrem nas diferentes esferas de comunicação (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016). Dessa forma, Linguística Aplicada refere-se a um campo de estudos que vai além da linguagem oral realizada em prol do diálogo em relação à comunicação entre indivíduos, não se referindo somente ao texto verbal da língua falada. Leffa (2001, p. 3) esclarece que “[...] o campo privilegiado da Linguística Aplicada: o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção”.

Dessa forma, a Linguística Aplicada é compreendida como uma esfera de produção de conhecimento que possui o enfoque na Linguagem verbal nos seus mais variados usos. Observa-se, assim, a valorização dos conhecimentos que os seres humanos possuem em relação a suas respectivas vidas, além de compreender as singularidades e situações às quais os sujeitos são expostos, de maneira marginalizada, em nome do conhecimento “legítimo”, ou seja, por meio dessa área de atuação, verificamos que o conhecimento é válido, uma vez que a

transmissão dos saberes não está centralizada em uma mão única de conhecimento. Através dessa nova abordagem, o conhecimento se apresenta como um viés de mão dupla para tanto todos os elementos que compõem a sociedade, sendo passível de assumir um papel de ferramenta de ensino e aprendizagem, desde que estruturada na Linguística Aplicada de forma coesa com o referencial teórico.

Considerando os avanços da Linguística Aplicada para a pesquisa, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, juntamente com as mudanças presentes na sociedade contemporânea, observamos que esse campo de pesquisa se constitui num grande desafio, uma vez que ele pretende ensinar linguagens de uma forma inovadora, questionadora, provocadora e produtora de conhecimentos, além de considerar as mudanças sociais presentes no mundo de forma constante (LEFFA, 2001).

Corroborando essa afirmação, Moita Lopes (1996, p. 22-23) ressalta que a Linguística Aplicada é estruturada como uma Ciência para estudar a linguagem em seus usos e em seus espaços de criação e circulação, como um instrumento de interação social, no qual a linguagem escrita e interdisciplinar é privilegiada. Sendo assim, esse campo de estudos é apontado como “uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na solução de problemas de uso da linguagem, que tem como foco a linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico e que utiliza métodos de intervenção de natureza positivista e interpretativista [...]”.

A partir dessas definições, evidenciamos que esse campo de pesquisa possui um domínio próprio, que tem como objetivo identificar e analisar questões “de uso da linguagem, na prática”, ou seja, dentro ou fora do ambiente escolar, considerando o meio no qual ela ocorre e as influências que a atingem, contribuindo para a sua alteração. Dessa forma, para a realização de tal pesquisa, assim como a sua aplicação, é necessário que os professores levem em consideração o ambiente externo à sala de aula, em outros termos, considerem a realidade da comunidade e, dessa forma, trazê-la para o interior da sala de aula, juntamente com seus alunos, para construir um melhor diálogo entre língua e indivíduos.

A Linguística Aplicada se torna um importante fator na formação de professores, uma vez que essa área do conhecimento influencia na preparação de docentes com um novo olhar para o espaço escolar, ou seja, formados para pensar e elaborar propostas pedagógicas interativas que abordem diferentes conteúdos na sala de aula, fundamentadas no cotidiano dos alunos. Essas propostas se transformam em aulas mais atraentes e interativas para os alunos, uma vez que eles entendem o motivo e a origem do assunto abordado e não se sentem perdidos no desenvolvimento das aulas.

A relação dos professores com as áreas de pesquisa mencionadas, geralmente, se inicia no momento de sua formação no curso de licenciatura e se prolonga através de cursos de formação continuada em todo o decorrer de sua vida profissional. Para tanto, torna-se necessário que haja uma educação linguística voltada para a formação do professor, preparando-o para fazer uso dos elementos da Linguística Aplicada em suas aulas, em prol de um aprendizado de qualidade.

Sendo assim, devemos compreender como ocorre essa educação linguística na formação de professores. Para tanto, é importante salientar como os cursos de licenciaturas são fundamentais para que haja uma formação heterogênea da linguística, ou seja, é por meio da formação do profissional da área de linguagens nos cursos de licenciatura que se busca apresentar a importância de uma visão de linguagem ampla, não se concentrando apenas na língua.

O ensino de línguas, materna ou estrangeira, faz uso dos conceitos teóricos da Linguística Aplicada, uma vez que o ensino formal tradicional, por vezes, pode ser observado como uma ação desgastante que não contribui de maneira abrangível para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o ensino tradicional abordado por muitos professores não surte o mesmo efeito que se via há algumas décadas, fazendo-se necessária a busca de novas possibilidades para atender os anseios dos alunos e, nessa busca, encontram-se os novos pressupostos teóricos relativos à Linguística Aplicada que pode representar um avanço para diferentes propostas pedagógicas.

Assim sendo, o trabalho do professor na escola em paralelo com a Linguística Aplicada pode proporcionar a construção de um conhecimento autônomo e crítico dos estudantes a partir das informações que lhes são apresentadas. Nessa perspectiva, depreendemos que

[...] o erro linguístico simplesmente não existe. O trabalho da escola, e não apenas do professor de português, consiste em propiciar aos alunos um ambiente linguístico que lhes permita conviver com realizações linguísticas diferentes daquelas que eles já dominam, trazidas de suas redes sociais, abrindo-lhe possibilidades de expressão cada vez mais novas e mais ricas, surpreendentes, para a construção de sua autonomia nas práticas sociais de leitura e de escrita. Os eventos de letramento que as diversas disciplinas promovem, juntamente com toda a instituição escolar, é que irão ampliando competências nos alunos, tornando-os, cada vez mais, cidadãos críticos, autônomos. (CYRANKA; SCAFUTTO, 2011, p. 62-63)

Para tanto, os professores que baseiam sua proposta a partir dos conteúdos teóricos da Linguística Aplicada devem focar nas práticas de ensino e aprendizagem da língua através de conteúdos que façam parte da realidade dos alunos, a fim de construir uma educação que abranja temas variados e que façam parte da relação dos alunos com a sociedade, uma vez que esse ambiente é responsável pela formação e inserção do indivíduo na comunidade da qual ele faz parte. Para que os professores sejam atuantes na área da Linguística Aplicada, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada busquem apresentar e/ou construir novas metodologias para a dinamização das aulas de língua portuguesa. Essa proposta na formação inicial dos professores deve acontecer continuamente no decorrer do curso, a fim de criar uma educação linguística que não foque apenas na língua, mas no meio social do qual o professor em formação faz parte, a fim de possibilitar uma educação sólida e crítica. Afinal, os estudos referentes à linguística vão além do conteúdo programático da sala de aula. Nesse contexto, Cavalcanti (2013, p. 226) chama a atenção para o fato de que

[...] não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguístico com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo.

3 LINGUÍSTICA APLICADA AOS MULTILETRAMENTOS

Diante da pluralidade de linguagens presente na atualidade, decorrentes dos avanços tecnológicos, percebemos que o ambiente escolar se torna responsável pela inserção dos

indivíduos de maneira ética, crítica, democrática e social nas distintas interações que acontecem no espaço social, por meio da leitura e escrita (ROJO, 2009). Para tanto, devemos ressaltar a importância que a educação linguística dá para a linguagem multissemiótica, hoje, fundamental para as relações de interação e comunicação na escola ou no meio externo a esse ambiente.

A multiplicidade de práticas de letramento e a multiculturalidade faz parte do desenvolvimento dos letramentos múltiplos, a fim de que haja a promoção de diálogos entre indivíduos de diferentes culturas, proporcionando uma interação entre os envolvidos na comunicação. Sobre as práticas letradas e as questões culturais que as envolve, Rojo (2009, p. 109) afirma que

o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão das multissemioses ou multimodalidades das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. Por exemplo, um analfabeto habitante de zona rural que, todo dia, na hora do “angelus”, às seis da tarde, senta-se em posição de reverência e “lê” a Bíblia, folheando lentamente e olhando atentamente, em atitude de prece, e o pastor da igreja Pentecostal que lê a Bíblia na TV, entremeando a leitura de seu inflamado discurso, para persuadir os fiéis, ambos, de maneiras muito diferentes – inclusive em termos de alfabetismo – estão inseridos em práticas letradas da esfera religiosa.

Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho na sala de aula com a leitura e a escrita é um grande desafio em que a Linguística Aplicada possui um papel fundamental, pois é por meio dela que há o trabalho com as práticas letradas, sendo elas valorizadas ou não, que envolvem diferentes letramentos do mundo e da escola, a fim de construir uma base de leitura para além do ambiente escolar. Afinal, os indivíduos não irão necessitar da prática pedagógica da leitura apenas dentro da sala de aula, sendo assim tais práticas devem envolver linguagens verbal ou não verbal, que fazem parte do cotidiano dos estudantes, para que percebam a escola como parte do todo social, parte dessa sociedade que se reinventa constantemente.

Através do desenvolvimento de competências para trabalhar a língua e linguagem, a Linguística Aplicada utiliza-se de matérias como as mídias e as múltiplas práticas letradas, ações que contribuem para que professores e alunos interajam de maneira crítica e pontuada em relação aos fatos. Esses fatos diferenciados da sociedade contemporânea permitem novas formas de comunicação e interação, devido aos meios tecnológicos digitais de comunicação, fazendo-se necessário que o ensino seja voltado para esse meio, uma vez que é uma realidade que permeia o mundo globalizado.

Como se pode observar, para a implementação de conhecimentos que envolvem a linguagem como um todo, é fundamental considerar os multiletramentos no momento de planejar as propostas pedagógicas, com o intuito de que as aulas sejam interativas e que abordem elementos que os alunos estejam acostumados a observar em sua realidade. Essa proposta visa ao desenvolvimento de um letramento crítico que contribua para a formação do sujeito que se torne capaz de emitir opiniões e pontos de vista de maneira individual, sem que haja manipulação, como podemos perceber na reflexão de Rojo (2012, p. 8-9):

[...] além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo da cultura de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análises, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a proposta de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Outrossim, o uso dos multiletramentos, em relação às tecnologias de comunicação, contribui para uma valorização da cultura referência dos alunos (ROJO, 2013), além de estarem aliados às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas. Temos, dessa maneira, um novo olhar em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua, que não favorece apenas os alunos que terão as aulas planejadas com base na pedagogia dos multiletramentos, mas contribui para a formação continuada dos professores.

Devido às diversas transformações que ocorrem na sociedade, entendemos que a Linguística Aplicada contribui para um ensino que valorize o uso das características da sociedade contemporânea, a fim de utilizar elementos do seu conceito integrando a conectividade, a semiótica, os hibridismos culturais, as multissemiões presentes nos hipertextos, entre outros elementos (CANCLINI, 1997).

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A MULTIMODALIDADE

Nos séculos XX e XXI, observa-se intenso uso de novas tecnologias pela sociedade, em especial, as tecnologias ligadas à comunicação. Essas novas tecnologias proporcionam o surgimento de novos gêneros textuais, contudo não é a tecnologia que irá produzir esses novos gêneros, mas a sociedade que faz uso deles para realização da comunicação (MARCUSCHI, 2010). Compreendemos que a comunicação entre indivíduos ocorre através do diálogo que, por sua vez, é estruturado por meios dos gêneros. Sendo assim, com as tecnologias digitais teremos uma nova reestruturação dessa forma de se comunicar que afeta diretamente a estrutura dos gêneros que irão sofrer modificações a fim de se adequar às novas necessidades da comunidade que os utiliza nas diversas plataformas digitais para se comunicar, seja de forma síncrona ou assíncrona.

Marcuschi (2010, p.02) ressalta, em sua obra, que esses gêneros, denominados como “novos”, não são estritamente novos, uma vez que eles se fundamentam por “ancoragem” em outros gêneros existentes. As novas formas discursivas se dão por meio da fundamentação de um gênero por outro, surgindo um novo gênero a partir desse hibridismo textual, como telefonemas, telegramas, notícias, reportagens, bate-papo virtuais, e-mails, vídeo chamada e outros.

Os “novos” gêneros que surgiram nos últimos séculos se constituíram através das mais distintas situações. Sendo assim, para que possamos lê-los e interpretá-los, é necessário olhar para eles de forma diferenciada, ou seja, com um olhar multimodal e semiótico, para que possamos compreendê-los. Notamos como a inserção desses gêneros se faz importante na sala de aula, uma vez que se encontram presentes no cotidiano da sociedade. Sobre esse tema, Marcuschi (2010) ressalta que

esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os

vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSHI, 2010, p.02)

Ao falarmos em “novos” gêneros textuais, logo pensamos em como a sua inserção pode ser feita na sala de aula pelo professor que fundamenta a sua metodologia de ensino e aprendizagem nas teorias da Linguística Aplicada. E, na busca por respostas, constatamos que multimodalidade, presente nos diversos gêneros digitais, pode ser um dos caminhos, uma vez que se trata da incorporação dos avanços tecnológicos com os gêneros textuais e as práticas sociais de linguagem que estão em processo de modificação e englobando vários elementos semióticos em sua estrutura.

Dessa forma, a multimodalidade pode ser entendida como a combinação de diferentes recursos semióticos para o surgimento de um evento comunicativo (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Nesse contexto, textos multimodais são aqueles que fazem uso de recursos da escrita (fonte e cor), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos, imagens estáticas ou dinâmicas), assim como gestos, movimento e expressões faciais. Vale ressaltar que toda forma de linguagem que represente uma interação social se enquadra nesse aspecto. Assim, todos os recursos semióticos empregados em um texto, criando assim o texto multimodal, contribuem para a sua representação e para a construção de sentidos através do leitor.

A multimodalidade é, de certa forma, uma inovação que complementa os “novos” gêneros textuais que circulam nos meios digitais. Afinal, tais meios proporcionam maior acesso à possibilidade de produzir e disseminar textos em vários formatos, situações e para diferentes camadas da sociedade. As plataformas digitais de comunicação, possibilitadas pela maior facilidade de acesso à internet, se configuraram em um dos maiores meios de disseminação de informações e são essas informações que são transmitidas através dos gêneros.

Nesse novo contexto, os gêneros se modificaram a fim de se adaptarem aos novos meios de propagação, ou seja, os textos multimodais que fazem uso de anúncio, de vídeo, de fala, de elementos visuais fazem parte da sociedade moderna, construídos nos meios digitais para atender às novas necessidades de comunicação e aproveitar as possibilidades que essas tecnologias oferecem. Cabe, então, à escola preparar crianças e jovens para interagir de forma consciente e crítica diante de tantas informações veiculadas que permeiam o dia a dia desses estudantes. Almeida (1994) chama a atenção para essa nova forma de interpretar os textos com elementos semióticos:

Pensem inicialmente como verdade provisória o filme como um grande texto; o primeiro letreiro, uma letra maiúscula; o fim, o ponto final. Entre esses dois pontos escorrerão palavras, frases, parágrafos, capítulos. Mas não como um texto escrito. Bem diferente, com a fala e com tudo o que a situação de fala traz – que muitas vezes não percebemos – além dos sons, as cores, o ambiente, as coisas, as pessoas que circundam, os cheiros, às vezes o gosto (ALMEIDA, 1994, p. 41)

Embora o autor apresente as afirmações acima levando em consideração uma produção fílmica, podemos nos ater a essa afirmação e relacioná-la aos diferentes textos multimodais, uma vez que esses textos se assemelham nas representações da linguagem.

Na próxima sessão do trabalho, realizaremos a análise de um texto multimodal, o anúncio publicitário, que se constitui de elementos semióticos, a fim de verificar como esse gênero pode contribuir para a o entendimento da teoria da Linguística Aplicada, numa proposta de formação de professores e na integração do gênero em suas aulas, tornando-as mais atrativas e interativas, abordando temas do cotidiano dos alunos. Assim, através da inserção de gêneros, que circulam no meio social, ao processo de ensino e aprendizagem, os professores poderão desenvolver propostas que envolvam as linguagens utilizadas pelos alunos no seu cotidiano, trazendo para o interior da escola a diversidade cultural presente no mundo atual e, em especial, no digital.

Esse material que faz parte da vivência do aluno fora do ambiente escolar auxilia na disseminação dos conceitos propagados pela Linguística Aplicada, que trabalha em seu referencial teórico a interdisciplinaridade a partir de assuntos que fazem parte da vida do estudante. Esses assuntos são criados e propagados através de meios tecnológicos, como as redes sociais, que apresentam enorme quantidade de informação a todo momento, em diferentes formatos. Assim temos que esses assuntos são um importante material para o trabalho do professor com seus alunos, permitindo um diálogo que não se limita às paredes da sala de aula, mas que avança para uma interação com a comunidade externa a fim de que seja construído um conhecimento mútuo entre todos os envolvidos nesse processo, além de desenvolver o senso crítico.

5 PROFESSOR, LINGUÍSTICA APLICADA E SALA DE AULA

Após as discussões realizadas em relação à importância da Linguística Aplicada para o planejamento e desenvolvimento de aulas interativas, em que o professor faça uso de conteúdos que tenham relação com o cotidiano dos alunos, iremos analisar um anúncio publicitário. A seleção desse material de análise se deu devido ao fato de que a todo momento temos contato com propagandas que mostram as qualidades de diferentes produtos e como eles são indispensáveis para a nossa sobrevivência.

Nesse contexto, consideramos a análise do gênero supracitado importante, uma vez que poderá ser mediada pelo professor com o propósito de despertar e incentivar o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Essa análise se dará a partir das observações dos elementos multimodais presentes nas cenas com a finalidade de convencer o telespectador e provável consumidor.

Ressaltamos que o gênero publicitário se faz presente em várias situações da vida cotidiana, uma vez que podemos vê-los na TV, num momento de laser, na rua através de *outdoors*, nas mídias sociais, em que esse tipo de gênero é vinculado a outros. Nesse último veículo, as mídias sociais, o indivíduo, ao acessar sua conta em uma rede social de sua preferência, se depara com anúncios publicitários, tanto nas laterais da página quanto no meio dela, ao explorar as publicações em sua página. Assim, consideramos importantes a análise e o conhecimento da estrutura desse gênero pelos estudantes, uma vez que eles fazem parte desse grupo de potenciais consumidores e, a partir de uma educação crítica e participativa, poderemos prepará-los para o consumo consciente.

Para tanto, foi escolhido o anúncio publicitário da operadora de telecomunicações “Claro”. O anúncio tem como objetivo, de acordo com o site da operadora, divulgar o mais novo benefício que a “Claro” oferece aos seus usuários, com o propósito de incentivar usuários a trocarem suas operadoras por ela, apresentando, para tanto, um benefício considerado “extraordinário”. O novo “filme”, como é colocado pelo site da marca, tem como protagonista

a cantora Anitta, que faz paródia do seu sucesso “Some que ele vem atrás”. O novo anúncio publicitário ilustra tudo o que esse serviço traz para seu cliente, utilizando-se do elemento sonoro, devido à utilização da música, cantada pela protagonista do comercial e os diversos elementos visuais, que compõem a semiótica do vídeo, caracterizando o anúncio publicitário como um texto multimodal.

O anúncio foi produzido em 2020 para ser veiculada na TV, além do projeto de comunicação contar com as ações nas redes sociais e no *YouTube*. O vídeo possui duração de 46 segundos e conta com diferentes cenários. O tema explorado é a diversidade cultural e a festividade que a cantora Anitta traz ao seu público. Desta forma, apresentaremos recortes de trechos do anúncio que serão analisados em relação à multimodalidade e, ainda, refletiremos sobre a contribuição da análise desses trechos para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O anúncio publicitário traz, no início, um diálogo de uma personagem, possivelmente uma paciente, sentada no sofá mexendo no celular, com Anitta, sua psicóloga/analista. Essa paciente não consegue realizar as ações de praxe em seu celular e pergunta qual seria uma solução para tal problema. Anitta, por sua vez, canta a paródia do seu hit que orienta a paciente a trocar o *chip*, “deixar ele para trás!” e, a partir desse ponto, todo o anúncio tem o acompanhamento sonoro da paródia.

A trilha sonora do anúncio constitui-se em um elemento semiótico, uma vez que é por meio dela que há a desenvoltura no vídeo, ou seja, ao longo de todo ele, há uma relação entre a linguagem visual e a música, uma vez que a trilha sonora é uma paródia de um *hit* de verão. Nessa perspectiva, ao longo do vídeo, temos um incentivo à animação, à alegria que o verão traz consigo, a fim de mostrar que a vida deve ser aproveitada por meio do produto oferecido pela marca em questão.

Figura 1 – Interação entre as personagens (0:01)



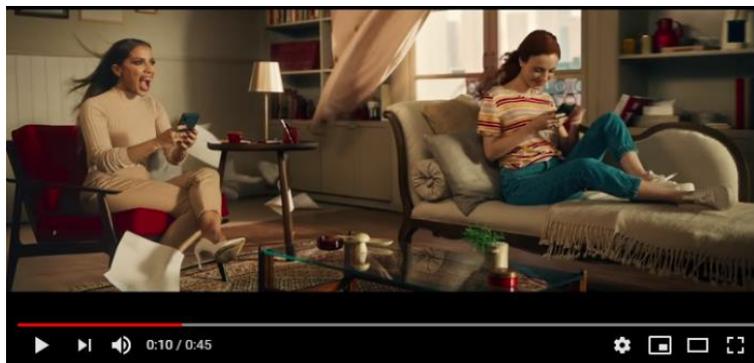
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5kg6It6MmQ4>

Na Figura 1, temos um diálogo entre as personagens do anúncio que dá início ao desenvolver do vídeo, no entanto, como já mencionado, temos outros elementos semióticos, como é o caso da iluminação que pode ser observada ao longo do taque representado acima, com a predominância de um filtro de tonalidade escura na cena. Essa tonalidade mais escura da imagem representa a solidão e o isolamento, elementos esses que compõem a situação da personagem que está com o celular na mão, uma vez que o aparelho não está funcionando a contento, afinal ela não consegue “ver o *post*, assistir o vídeo que travou”. Como consequência dessa situação, a personagem se encontra sozinha, já que não consegue realizar a ação de se comunicar com pessoas fisicamente distantes por meio do aparelho digital.

O cenário chama a atenção, pois remete a um consultório do profissional da área de psicologia, que tem como um de seus trabalhos ouvir seus pacientes e ajudá-los a encontrar uma solução para seus problemas. Outro elemento importante nessa cena é o ângulo que a câmera ocupa, ou seja, através do recurso semiótico da perspectiva, “a equipe autoral, ao escolher determinado ângulo de tomada de fotografia, posiciona-se enunciativamente em um lugar do mundo que circunscreve não somente a si mesmo, mas, igualmente, o lugar relativo do espectador” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019, p. 86).

Na perspectiva apresentada por Villarta-Neder e Ferreira (2019), é possível perceber o posicionamento da equipe autoral em relação ao corte acima e analisarmos o fato de a câmera estar na altura das personagens com o propósito de compartilhar as ideias entre a situação e o telespectador. Assim, a imagem é focada como se houvesse uma terceira pessoa no ambiente que está observando a situação e se interessa pelo desfecho do enredo.

Figura 2 – Movimento das personagens (0:10)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5kg6It6MmQ4>

Na cena acima (Figura 2), temos a construção enunciativa através do movimento. Após a personagem decidir ouvir o conselho da sua psicóloga, representada por Anitta, há uma mudança nos planos do vídeo, uma vez que o filtro escuro é deixado de lado e um filtro claro toma seu lugar, representando a clareza de ideias e a possibilidade de se comunicar com outras pessoas, saindo assim do isolamento que se encontrava. Assim, ao longo do vídeo, notamos que a palheta de cores varia entre tons escuros e claros que “indicam os posicionamentos enunciativos em relação ao modo como os elementos da cena e os personagens se constituem no espaço fílmico”, como é apontado por Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 85).

Outro elemento presente na cena é o movimento. Após a troca de *chip*, a cena ganha movimento, como podemos perceber pelo deslocamento dos cabelos e da cortina. Por meio desse elemento semiótico, notam-se diferentes planos, no caso no vídeo, diferentes ambientes, que o cliente da operadora pode usar de forma instantânea. Sendo assim, temos a criação de um novo sentido no anúncio, o sentido da “mega velocidade” pelos usuários da marca que o anúncio apresenta como a velocidade do produto por meio de uma referência ao “teletransporte”: o acesso à internet é tão rápido que é representado como se uma pessoa trocasse de lugar no espaço e no tempo com um piscar de olhos.

A percepção dos diferentes planos orienta a interpretação, uma vez que aponta direções para a compreensão do enredo da produção fílmica, além de mobilizar para a criação de novos sentidos, em que os significados não são

transparentes [...] e revela mais diretamente as escolhas do produtor em relação ao que será mostrado e como será mostrado, além de determinar o modo que está sendo criado pela produção fílmica. (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019, p.85)

De acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2019), a linguagem verbal ocorre por meio da interação com outros sistemas comunicativos, assim, além das expressões corporais que contribuem para a interpretação dos acontecimentos em cena (figura 2), temos também a presença da expressão facial de alegria misturada com surpresa (devido ao movimento que há na cena). Tais elementos são importantes para a análise, uma vez que eles remetem a ideia de aceitação do serviço.

Figura 3 – Ambiente de baixo d’água (0:19)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5kg6It6MmQ4>

Figura 4 – Ambiente de festa (0:26)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5kg6It6MmQ4>

As figuras 3 e 4 trazem representações de diferentes cenários que resultam da ação de realizar a troca do *chip*. Assim, na figura 3 temos a representação de um ambiente aquático, que faz referência a uma piscina. Por meio dessa cena, é possível observar que os novos benefícios, oferecidos pela operadora, são eficazes “até embaixo d’água” e, em um passe de mágica, as personagens mudam de lugar, aparecendo em outro ambiente (figura 4), que remete a uma festa, mostrando assim a ideia de que, por meio do *chip* da “Claro”, há a possibilidade de se conectar em todo lugar e a qualquer momento.

Outro elemento que se destaca nessa cena é o aparelho celular, que está sempre na mão das personagens, independentemente dos movimentos que elas fazem, o celular está ali, como se fosse parte delas. Em ambas as cenas apresentadas (figuras 3 e 4), vemos que a cor

vermelha está em destaque e, nessas situações, podemos analisar tal elemento como o poder que a operadora “Claro” oferece aos seus clientes, que podem decidir onde e quando estar, através de um simples “Clik” no celular.

Ao longo dos recortes, observamos que a protagonista Anitta sempre se encontra no lado esquerdo das cenas. Tal posicionamento remete a atenção que a equipe autoral deseja dar para ela, uma vez que o nosso cérebro sempre olha para os elementos da esquerda antes dos demais, devido ao nosso sistema de escrita ocidental, ou seja, da esquerda para direita.

A percepção dos diferentes planos orienta a interpretação, uma vez aponta direções para a compreensão do enredo da produção fílmica, além de mobilizar para a criação de novos sentidos, em que os significados não são transparentes. É um dos recursos mais importantes para o processo de produção de sentido, porque, de certo modo, revela mais diretamente as escolhas do produtor em relação ao que será mostrado e como será mostrado, além de determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pela produção fílmica. O enquadramento implica os aspectos narrativo e estético. (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019)

Figura 5 – Ambiente ao ar livre (0:28)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5kg6It6MmQ4>

Na figura 5, vemos um cenário representativo do meio ambiente, mesmo que artificial - a cena conta com uma árvore, um banco, uma bicicleta; no chão, temos a presença de grama; no céu, a de nuvens. Por meio dessa cena, analisamos que o *chip* promete funcionar em qualquer lugar e situação, até mesmo em ambiente aberto, como seria o caso de uma floresta, parque ou zona rural, lugares esses em que não há muitas antenas e, dessa forma, o sinal costuma ser fraco.

Ao analisarmos cuidadosamente os detalhes presentes na árvore, vemos que os frutos dela são representados por elementos que fazem parte do serviço que é ofertado pelo anúncio, ou seja, nela há a representação por meio de elementos visuais metafóricos dos serviços oferecidos pela operadora; tais elementos são usados em situações de reforço da ideia verbal, como apontado por Vergueiro (2004), quando observa que

[...] as metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido

entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões (VERGUEIRO, 2004, p. 54)

Além das metáforas visuais presentes nos frutos da árvore, temos o uso de uma placa no chão, que nos lembra das placas encontradas nas praças e parques, com os dizeres “cuidado, não pise na grama!”; mas, nesse caso, ela tem a função enunciativa de passar a informação “internet em dobro!”, elemento que chama a atenção por estar em uma placa, fazendo com que nosso cérebro perceba como um aviso importante e de cuidado, devido ao seu posicionamento à esquerda da cena. Quando a placa ocupa a posição à esquerda, ela remete o desejo de chamar atenção dos telespectadores, enquanto a protagonista ocupa a posição central da cena com um vestido na tonalidade vermelho escuro, mostrando assim o “poder” que o cliente pode ter ao adquirir o novo serviço da operadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo do trabalho, podemos observar como a relação da Linguística Aplicada com a formação docente é importante, uma vez que ela se aplica em toda a sua trajetória de formação e terá reflexo direto na sua trajetória profissional. Assim, constatamos que os conhecimentos da Linguística Aplicada são disseminados na formação do docente no curso de licenciatura e na sua formação continuada, quando ele vai em busca de novos elementos que compõem a educação linguística a fim de dinamizar suas propostas pedagógicas e assumir o papel de mediador no processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Sendo assim, por meio do referencial teórico e da análise realizada, podemos elencar alguns dos elementos dessa área de pesquisa, além de apresentar uma proposta prática, por meio da análise de um texto multimodal que faz parte do cotidiano e das interações sociais e que pode ser explorado no espaço escolar pelo professor.

É importante que nos atentemos para a riqueza de gêneros textuais que fazem parte do nosso dia a dia e que, por vezes, não damos a devida atenção, pelo fato de serem observados como algo comum. Contudo, esses gêneros textuais podem representar ricas fontes para leitura e análise dos elementos semióticos presentes em sua constituição. Assim, ensinar elementos da língua partindo dos textos presentes nas interações sociais dos alunos pode contribuir para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que o gênero multimodal pode ser usado para o ensino e como estratégia para despertar o interesse e a participação dos alunos nas aulas.

Ressaltamos que a Linguística Aplicada está presente em diversas situações que contribuem para a formação dos alunos e professores, aproximando esses dois públicos e contribuindo para a disseminação de ideias e da formação do aluno a partir de um letramento crítico, uma vez que ela aborda temas da atualidade e proporciona a participação ativa dos estudantes nas leituras e análises realizadas. Ações pedagógicas como essas têm como premissa a proposta de formar cidadãos preparados para interagir, atuar e intervir na sociedade.

Mas, para que isso aconteça, os conhecimentos de Linguística Aplicada devem ser propagados nos cursos de licenciatura na formação inicial dos professores e em cursos de extensão ou especialização visando ofertar a possibilidade de formação continuada, nessa área, aos professores que se encontram atuando na educação básica.

Essa formação acarretará frutos para os alunos que tiveram a oportunidade de participar das aulas diferenciadas desses professores, que incentivam o debate e o senso crítico. Será também uma grande vantagem para os professores que, ao desenvolverem aulas mais dinâmicas com temas significativos para os alunos, terão a possibilidade de maior participação dos estudantes e da comunidade externa da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira; TENO, Neide Araújo Castilho; COSTA, Natalina Sierra Assêncio. Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 118-139.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.
- CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza. Educação Linguística: para além da língua padrão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, p. 41-64, 2011.
- LEFFA, Vilson J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A.P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Afinal, o que é Lingüística Aplicada?* Intercambio - PUC-SP, v. 05, p. 13-21, 1990.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado De Letras, 1996.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, Ângela *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. Vídeo-animação: provocações para o ensino da leitura em textos multissemióticos no PIBID/LETRAS. *In*: SILVA, P. R. *et al.* (org.) **Pibid UFLA – Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

A episteme do *sapere* e os movimentos sinápticos em um poema de Ana Martins Marques

The episteme of sapere and synaptic movements in a poem by Ana Martins Marques

GUSTAVO CASTELLO BRANCO KOLLINER

Graduando em Letras pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

E-mail: gucasb@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Bruna Fontes Ferraz (CEFET-MG)

Resumo: O saber é a principal ferramenta do *Homo s. sapiens* – é aquilo que caracteriza esse ser biológico como espécie. Entretanto, o que o humano sabe? E como pode ser o sabor neurológico do saber? Este artigo buscará refletir sobre estas questões a partir do poema “O que eu sei”, da poetisa mineira Ana Martins Marques, que tem como evento poético a paradoxal e limitada sabedoria humana, representada por mecanismos linguísticos metafóricos e empíricos. Não obstante, na construção textual do poema, parece haver uma afinidade com as teorias neurolinguísticas sobre a formação dos pensamentos, em especial às observações de Luria (1976) e Hagoort (1997). Nas reflexões finais, Kant (2015), indiretamente, se faz presente neste poema de Ana Martins Marques.

Palavras-chave: Teoria Literária. Epistemologia filosófica. Neurolinguística.

Abstract: Knowledge is *Homo s sapiens* main tool- it is what characterizes this biological being as a species. However, what do humans know? And how can the neurological taste of knowledge be? This article aims to reflect on these issues from the poem “O que eu sei”, by the Minas Gerais poet Ana Martins Marques, whose poetic event is the paradoxical and limited human wisdom, represented by metaphorical and empirical linguistic mechanisms. Nevertheless, in the textual construction of the poem, there seems to be an affinity with the neurolinguistic theories about the formation of thoughts, especially the observations of Luria (1976) and Hagoort (1997). In the final reflections, Kant (2015), indirectly, is present in this poem by Ana Martins Marques.

Keywords: Literary theory. Philosophical epistemology. Neurolinguistics.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando o *Homo* percebeu a sua individualidade na natureza, passando a buscar ali maneiras de se proteger e perpetuar a sua espécie, de forma cognitivamente arquitetada, adquiriu a característica *sapiens*. Harari (2015) indica que esse momento ocorreu há, pelo menos, 70 mil anos e, a partir desse ponto que o autor denomina de “revolução cognitiva”, surgiria a própria História humana. A História só existe porque o homem é sábio. O homem sábio, portanto, é movido – espacial e temporalmente – pela ação do adjetivo que o caracteriza como espécie biológica: o saber. Porém, o *Homo* contemporâneo dá um passo adiante e percebe, evolutionalmente, o *Homo sapiens* como arcaico: nessa concepção, o homem moderno utiliza toda a sua razão, logo, deve ser mais sábio do que o *Homo sapiens* e, por isso, opta por classificar a si como *sapiens sapiens*, sábio

ao quadrado... escorado em uma razão limitada pela própria razão, como Kant (2015) aponta. Em meio a tanta sapiência, surgem as questões: o que o *Homo s. sapiens* sabe? E como acontece o movimento biológico do saber no cérebro humano?

As respostas para essas perguntas encontram-se em um universo tão vasto no qual essa espécie inteligente está, espacialmente, inserida, e, assim como na Física Astronômica, dependem de um referencial para serem, pelo menos, saboreadas. A poetisa mineira Ana Martins Marques (2015) faz da literatura este referencial e versa sobre essas questões em seu poema “O que eu sei”, presente na obra *O livro das semelhanças: poemas*. Ana é uma poetisa em ascensão na literatura brasileira e “a sua poesia é o resultado de uma dupla reflexão entre o sentido do processo poético e o sentido do existir”, como observa o professor Jardel Dias Cavalcanti (2010).

Entretanto, a filosofia não é percebida apenas pela tendência existencialista na escrita de Ana. Nesse mesmo poema (“O que eu sei”), o evento poético é uma epistemologia que se aproxima do paradoxo de Sócrates, postulado por Platão, reduzido à popular paráfrase “só sei que nada sei”. Já a construção concreta do poema aproxima-se das teorias neuropsíquicas humanas, tornando a voz poética uma representação do próprio fluxo de sinapses que ocorre no gigante cérebro de 1200cm³ inserido no crânio da espécie *Homo s. sapiens* – o animal que sabe tanto, mas não sabe o que sabe.

1.1 O POEMA “O QUE EU SEI”

O objetivo deste artigo é analisar o poema “O que eu sei”, de Ana Martins Marques, a partir de dois referenciais teóricos: a epistemologia filosófica do saber e a construção neurolinguística do sentido, de modo que esses referenciais concretizem a poesia¹ nesse poema, dialogando com a Teoria Literária voltada para a poesia contemporânea.

Para que esse intento seja alcançado, se faz necessário, *a priori*, a contemplação do poema “O que eu sei”:

O que eu sei

Sei poucas coisas sei que ler
é uma coreografia
que concentrar-se é distrair-se
sei que primeiro se ama um nome sei
que o que se ama no amor é o nome do amor
sei poucas coisas esqueço rápido as coisas
que sei sei que esquecer é musical
sei que o que aprendi do mar não foi o mar
que só a morte ensina o que ela ensina

¹ O conceito de concretização da poesia adotado neste artigo é aquele que aponta diretamente para a Teoria Literária de Jonathan Culler (1999), que diz a poesia como, em um poema, a ressignificação da linguagem a partir de recursos linguísticos presentes na própria linguagem e retórica. Culler denomina isso de “imaginação poética”, a característica transcendente dos significados para com os seus significantes.

sei que é um mundo de medo de vizinhança
de sono de animais de medo
sei que as forças do convívio sobrevivem no tempo
apagando-se porém
sei que a desistência resiste
que esperar é violento
sei que a intimidade é o nome que se dá
a uma infinita distância
sei poucas coisas
(MARQUES, 2015, p. 69)

2 A EPISTEMOLOGIA DO SABER POUCO

Afinal, o que o *Homo s. sapiens* sabe? Talvez este seja um dos maiores questionamentos que ronda a humanidade, e a resposta concreta para esta pergunta é um grande “depende”, uma vez que cada um dos campos de estudos, que se dedica a pensar sobre a sabedoria, apresenta propostas contrastantes. Entretanto, parece que o poema de Ana Martins Marques possui um diálogo próximo às noções de sabedoria dentro da epistemologia filosófica, especialmente às ideias apresentadas por Platão.

2.1 O SAPERE EPISTEMOLÓGICO DO SÓCRATES DE PLATÃO

A busca pelo possível verdadeiro sabor do saber – episteme do *sapere*²– surge, no ocidente, no berço da Grécia antiga. Platão foi um dos primeiros a se debruçar sobre os significados da verdadeira sabedoria. No segundo diálogo da sua tetralogia, a obra *Apologia a Sócrates*, Platão apresenta a fala de Sócrates durante o processo de defesa dele da denúncia feita por Meletus: “[...] aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber” (PLATÃO, 2008, p. 08). Nessa passagem, o Sócrates platônico argumenta que o saber reside em uma ausência de certezas e, devido a essas incertezas, o saber pode ser qualquer afirmação. A sabedoria, assim, seria um movimento total-paradoxal, em que ela é formada pela validação de toda e qualquer ideia, mas isso não a torna sábia ou verdadeira, e não inexistente-paradoxal, em que a sabedoria existiria apenas para invalidar a si como ideia, como aponta uma equivocada interpretação e atribuição da paráfrase “só sei que nada sei” ao Sócrates de Platão. A fala do Sócrates de Platão (não a máxima popular “só sei que nada sei”) se aproxima, em contramão, da voz poética de Marques, que sabe, mas sabe poucas coisas.

2.2 O SAPERE EPISTEMOLÓGICO DE ANA MARTINS MARQUES

O diálogo entre o Sócrates de Platão e Ana Martins Marques é interrompido: enquanto a figura socrática conclui saber com incertezas absolutas, a voz poética de “O

² O filólogo José Pedro Machado (1956, p. 2352) esclarece, em seu *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, que *Sapere* é aquilo que “tem gosto; exalar um cheiro, um odor; perceber pelo sentido do gosto; fig., ter inteligência, juízo; conhecer alguma coisa, conhecer, compreender, saber”.

que eu sei” entende que a sua sabedoria é certa, mas é limitada e, com este pouco, busca explicar a sua possível epistemologia do *sapere*.

A origem do verdadeiro sabor da (pouca) sabedoria em “O que eu sei” é versificada como um resultado empírico – fazendo com que a sabedoria da voz poética se distancie quase que por completo da Sapiência e se aproxime mais da Senciência. Isto, pois o conceito de Sapiência, para o psiquiatra e pesquisador Roger Walsh (2015), está interligado ao conhecimento resultado de processos racionais atinentes de um indivíduo, frutos de sua mesma experiência cognitiva em contato com a realidade transcendente. Enquanto a Senciência é a pura capacidade de sentir sensações, emoções, experienciar a subjetividade da realidade e, a partir disso, adquirir o saber. Assim, o saber da voz poética de Marques é mais senciente, pois se escora nas sensações do mundo para acontecer – não em processos racionais.

Para exemplificar isso, destacam-se os versos: “sei que ler/ é uma coreografia/ que concentrar-se é distrair-se”. Aqui, são utilizados recursos figurativos da linguagem metafórica e paradoxal para explanar como a sabedoria da voz poética provém das sensações; a leitura deixa de ser cognitiva e se torna movimento; a concentração se contradiz em sua própria sensação contrária. Em seguida, a voz poética afirma: “sei que primeiro se ama um nome sei/que o que se ama no amor é o nome do amor /sei poucas coisas esqueço rápido as coisas /que sei sei que esquecer é musical”. Nesse caso, através da personificação, a sensação de amar é convertida em um nome e, por sua vez, é materializada e, sinestésicamente, sabida em sua forma pura (o amor), quando tal nome é atribuído a alguém. O esquecimento também é sinestésico e se volatiliza rapidamente pelo ar como as ondas sonoras que, quando captadas pelo ouvido, se tornam música. Não obstante, o empirismo, como causa primeira do saber para a voz poética de Marques, é explicitado com um jogo linguístico metafórico e metonímico nos versos “sei que o que aprendi do mar não foi o mar/que só a morte ensina o que ela ensina”. Nesses versos, é notório que o pensamento racional acerca do objeto mar não gerou aprendizado... a sabedoria foi a própria sensação subjetiva que o mar gerou. O mesmo acontece com a ideia da morte, porém, através da sinestesia, que deixa de ser entendida como fenômeno físico e passa a ser sabida por aquilo que a própria morte faz sentir (implicitamente, no poema, a sensação de perda, soturnidade, inexistência ou final).

Em uma análise mais desprendida, o saber da voz poética em “O que eu sei” é discrepante da sabedoria do Sócrates de Platão, porque ele não sabe concretamente o que sabe. Já a voz poética de Ana acredita saber daquilo que suas experiências sensoriais lhe permitem saber e talvez, por isso, seja uma sabedoria rarefeita.

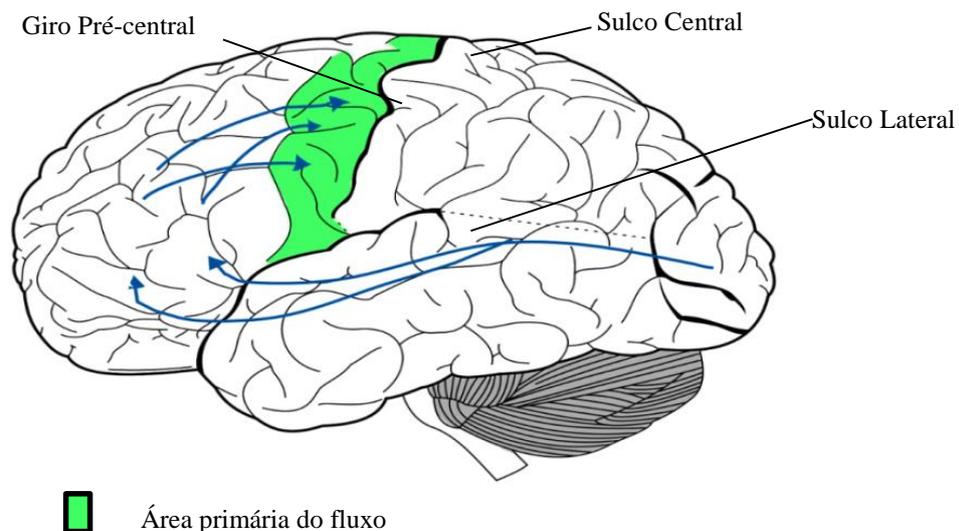
3 AS SINAPSES NEURAI DO POEMA “O QUE EU SEI”

A imaginação poética em “O que eu sei” parte, portanto, do empirismo. Todavia, a construção textual do poema parece similar, paradoxalmente à sua poesia, a um movimento cognitivo e racional da própria formação de pensamentos humanos, tangendo teorias neuropsíquicas e lembrando o ritmo prosódico de José Saramago.

3.1 SOBRE A FORMAÇÃO DE PENSAMENTO NA NEUROLINGUÍSTICA

Para compreender o ritmo de escrita do poema de Ana, é necessário um olhar para os modelos psíquicos de processamento lexical e semântico do pensamento e da linguagem. Na sua introdução à neuropsicologia, Aleksandr R. Luria (1976) esclarece a proposta de uma tripla unidade funcional no córtex cerebral, que seriam alguns dos principais locais das sinapses³ que recebem e executam informações – como prolusão, destacar-se-ão duas dessas unidades. A unidade funcional responsável por executar comandos (ações conscientes de um indivíduo, como o movimento e a fala) é denominada Unidade Executora (Fig. 1) e teria, em síntese, como epicentro sináptico, o Giro Pré-central. Já a unidade funcional, capaz de receber, armazenar e analisar informações (ações inconscientes de um indivíduo, como os sentidos e a somestesia), é chamada de Unidade Receptora (Fig. 2) e estaria localizada, resumidamente, no Giro Pós-central do Telencéfalo e, por suas funções, seria o ponto cerebral da sapiência humana. Assim, a sabedoria pensada, fisicamente no cérebro, seria um fluxo constante de sinapses neurais na área central do cérebro.

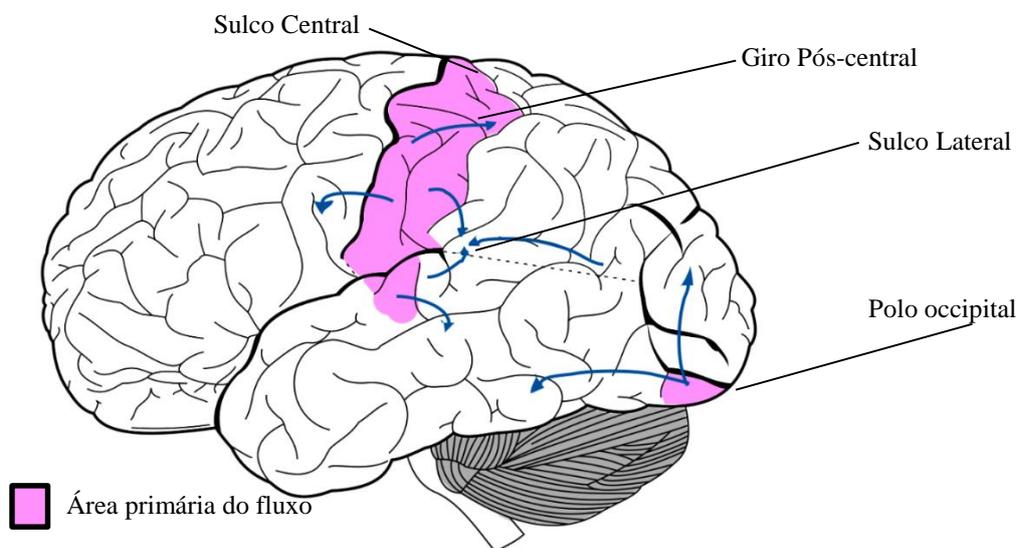
Figura 1 – Modelo simplificado do fluxo sináptico da Unidade Executora, segundo a teoria neuropsicológica de Luria (1976)



Fonte: adaptada de Luria, 1976.

³ A saber, sinapses são áreas de ativação localizadas na unidade celular do cérebro (neurônios), onde ocorre a ação/desativação de neurotransmissores – os mediadores químicos de impulsos nervosos.

Figura 2 – Modelo simplificado do fluxo sináptico da Unidade Receptora, segundo a teoria neuropsicológica de Luria (1976)



Fonte: adaptada de Luria, 1976.

O neurolinguista Peter Hagoort (1997) entende que, no movimento sináptico de produção dos pensamentos sobre os significantes da palavra que concretiza o sentido real, em moldes interativos, são usadas as duplas unidades funcionais de Luria (Unidade Receptora e Unidade Executora) simultaneamente, fazendo com que o cérebro lide com a léxica e a semântica ao mesmo tempo (as informações sensoriais das palavras-alvo, denominadas de “processamento *bottom-up*”, juntamente com as informações de contextos, chamadas de “processamento *top-down*”, que são ligadas especialmente à memória, à concentração e às expectativas do indivíduo).

A partir disso, conclui-se que os pensamentos que medeiam a sabedoria e representações da forma e do significado da palavra ocorrem como um grande movimento único e contínuo, de polidirecionamento na Unidade Receptora e Executora do cérebro humano. Essa correnteza incessante pode ser, figurativamente, aludida como um texto sem quaisquer pontuação e direção.

3.2 O RITMO SINÁPTICO DO POEMA “O QUE EU SEI”

Ana Martins Marques, ao escolher compor o seu poema sem pontuação e com quebra de versos de forma abrupta (“sei que é um mundo de medo de vizinhança /de sono de animais de medo/ sei que as forças do convívio sobrevivem no tempo/ apagando-se porém”), representa, majestosamente, esse movimento das sinapses que ocorrem na formação do pensamento e do saber. E a transcrição desse fluxo neural funda o ritmo na busca da sabedoria – rarefeita por seu caráter senciente⁴ – caótica em meio ao emaranhado energético da pura racionalidade e química da linguagem.

⁴ Diz-se s. àquilo que possui características de Senciência. (Neolog.).

Tal concepção concorda quase que completamente com os pensamentos do escritor português José Saramago, que afirmou, durante uma entrevista, em 2004, ao explicar seu estilo narrativo:

Quando falamos, pensamos, não usamos sinais de pontuação [...] os dois únicos sinais de pontuação [utilizados na obra], o ponto e a vírgula, não são sinais de pontuação, são uma pausa, uma pausa breve e uma pausa longa para respirar. No fundo, como também digo muitas vezes, falar e pensar é fazer música. (SARAMAGO, José. Entrevista ao *Seminário Expresso*, 2004)

Marques também cria “música” em seu poema através de um pensar materializado em uma escrita verossímil à dança de sinapse no cérebro. Ao excluir os sinais de pontuação, deixando os significados desamarrados, coesamente, de seus significantes, Ana permite às palavras e significados dançarem livremente pela página, porém mantendo-os ainda na mesma página para concretizar uma pouca sabedoria, assim como os neurotransmissores fazem nas regiões ativas do cérebro. Eles dançam pelo Telencéfalo, através de seus caminhos sinápticos, até se encontrarem na região lúrida e formarem a dita sapiência humana. As ausências de pontuações são também, paralelamente, os passos acelerados de uma coreografia fonética que a língua deve fazer para bailar a musicalidade do volátil saber; do saber musical que se esquece (“sei que esquecer é musical”); do saber físico, que dança sem perder o fôlego através dos sulcos e giros cerebrais; do saber que não pode parar, uma vez “que esperar é violento”. A construção textual do poema de Ana é uma música próxima à que Saramago entende ser o falar e o pensar, mas a dela não é escutada, é sentida e acelerada sem pausas para respirar deixando sem ar qualquer um que ousar cantar o seu ritmo linear.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mulher, mineira e sagaz: Ana Martins Marques demonstra com sua poesia o porquê de ser um dos atuais nomes em ascensão na literatura contemporânea brasileira. Especialmente em “O que sei”, Ana, paradoxalmente, representa o empirismo e o racionalismo como fatores ainda insuficientes por si só para a posse do saber. O pouco saber seria suficiente para fazer uma espécie se autodenominar “*sapiens*”? Se existir uma resposta sábia para essa pergunta, indiferentemente, os sábios sabem que sabem pouco.

Ousando, a poetisa, talvez, tenha escrito um dos mais interessantes poemas de viés kantianos. Kant (2015), ao colocar a Razão em um tribunal em que a própria Razão é ré e juíza de si mesma, uma crítica da razão pura, acaba por sentenciar que a razão e o empirismo humano são incapazes de conhecer quaisquer elementos em sua mais pura totalidade. Em síntese, para Kant (2015), o *Homo s. sapiens* está fadado a saber pouco, pois depende de que os elementos estejam inseridos simultânea e totalmente ao alcance da razão e da experiência. Ana representa isto utilizando recursos linguísticos que vão das figuras de linguagem (metáfora e sinestesia, principalmente) à versificação em estilo livre para representar a experiência, em um ritmo que lembra os movimentos sinápticos, como representação da racionalidade, conforme as teorias da neurociência psicológica.

Ana Martins Marques prova em “O que eu sei” que o *Homo s. sapiens*, por mais que faça questão de se distinguir das outras espécies, baseando-se na posse de uma possível sabedoria (ao quadrado), não é capaz de saber muito sobre nada, mesmo quando se apoia nas duas coisas que realmente possui: os sentimentos e os pensamentos. O *Homo s. sapiens* é como um espelho refletindo a si mesmo, em que a ilusão ótica infinita não é causada pelo reflexo da dualidade onda-partícula da luz, mas sim por um eco inalcançável de sabedoria.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Jardel Dias. A poesia sem ancoradouro de Ana Martins Marques. *In*: SUPLEMENTO LITERÁRIO DE MINAS GERAIS, no. 1328, Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas, jan./fev. 2010, p. 04-06.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. Cabo Frio: Beca, 1999.

HAGOORT, Peter. The shadows of lexical meaning meaning in patients with semantic impairments. *In*: STEMMER, Brigitte; WHITAKER, Harry. **Handbook of neurolinguistics**. Nova York: Academic Press, 1997.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2015.

LURIA, Aleksandr R. **The working brain**: an introduction to neuropsychology. Edição revisada. Nova York: Basic Books, 1976.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**, vol. 2. Lisboa: Editora Confluência, 1956.

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**: poemas. Edição para Kindle. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

SARAMAGO, José. **Seminário Expresso**. 2004. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/saramago-o-escritor-que-brinca-com-a-pontuacao/1691>. Acesso em: 18 out. 2020.

WALSH, Roger. What is Wisdom? Cross-Cultural and Cross-Disciplinary Syntheses. **Review of General Psychology**. Los Angeles, CA, vol. 19, No. 3, 2015, p. 177–293, setembro de 2015.

Code-switching: alternância de línguas em uma sala de aula bilíngue

Code-switching: *language alternation in a bilingual classroom*

ISABELA VIEIRA BARBOSA

Doutoranda em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - CNPq).

E-mail: miss.vieira@gmail.com

CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL

Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Coordenador do Grupo de Estudos de Professores e Licenciandos em Inglês (GEPOLI - CNPq).

E-mail: cfersf@gmail.com

ÉDERSON LUÍS SILVEIRA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro-Pesquisador do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL- CNPq) e do Grupo de Estudos Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM - CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

Resumo: *Code-switching* é um fenômeno de linguagem no qual um falante alterna entre duas ou mais línguas. Nesse sentido, este artigo objetiva compreender situações de *code-switching* durante aulas com foco na oralidade em língua inglesa. Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes entre 6 e 7 anos de uma escola da rede particular do Vale do Itajaí (SC) que possui o Ensino Bilíngue. Os dados foram gravados em sala de aula, e a observância da ocorrência de alternâncias linguísticas em situações efetivas de uso da língua foram analisadas de acordo com as funções de *code-switching*. Assim, na primeira seção discutem-se as principais motivações para a realização deste trabalho. Na segunda seção, apresentam-se os percursos metodológicos que conduziram à seleção dos dados, posteriormente analisados. Na terceira seção, constam os dados bem como as principais ocorrências do *code-switching* em sala de aula. Em seguida, finaliza-se com as considerações finais, apontando as implicações deste trabalho.

Palavras-chave: *Code-switching*. Estudantes bilíngues. Língua inglesa.

Abstract: Code-switching is a language phenomenon in which a speaker switches between two or more languages. In this sense, this article aims to understand situations of code-switching during classes focused on orality in English. This research was developed with students between 6 and 7 years old from a private school in Vale do Itajaí (SC) that has Bilingual Education. The data were recorded in the classroom, and the observance of the occurrence of linguistic alternations in effective situations of language use was analyzed according to the code-switching functions. Thus, in the first section, the main motivations for carrying out this work are discussed. In the second section, the methodological paths that led to the selection of the data are presented,

later analyzed. The third section contains the data as well as the main occurrences of code-switching in the classroom. Then, it concludes with the final considerations, pointing out the implications of this work.

Keywords: Code-switching. Bilingual students. English language.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas é tema de discussão há anos nas diversas esferas educacionais e na universidade: seja a partir de concepções de língua, de metodologias, enquanto estratégias didático-metodológicas, seja a partir de reflexões acerca da avaliação. Entre os temas discutidos para o ensino de línguas, especificamente em relação ao ensino de línguas adicionais e, atualmente, pautadas no Ensino Bilíngue, discute-se como desenvolver as quatro habilidades. Por ensino bilíngue torna-se importante mencionar a definição que Harmers e Blanc (2000, p. 189) utilizam quando descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”¹.

Sabe-se que o ensino de língua estrangeira tem tido como foco já há algum tempo o estudo de regras gramaticais oriundo de uma vertente tradicional de análise da língua, focando, não raramente, em situações que visam desenvolver sobrepujando a habilidade linguística da leitura. No entanto, perceber-se-á que o que se pretende é o trabalho com as quatro habilidades de modo integrado. Sobre isto, Brown (2007) afirma: “Apesar de a nossa história tratar as quatro habilidades em segmentos separados de um currículo, há uma tendência recente de **integração** dessas habilidades” (BROWN, 2007, p. 284, grifo do autor).

Não é a toa que se defende que os discentes devem desenvolver não apenas uma ou outra habilidade, mas deve-se objetivar o desenvolvimento de competências comunicativas de modo que as competências de ouvir, falar, ler e escrever (*listening, speaking, reading e writing*) sejam desenvolvidas. Portanto, defende-se aqui a necessidade de que haja um trabalho em sala de aula que privilegie as práticas conectadas com a oralidade, pois se sabe que o desenvolvimento de interações que permeiem essa prática pode ser justificado como sendo difícil devido à carga horária, à disponibilidade de materiais e até mesmo a elementos como a carência na formação do professorado. Deve-se considerar, em relação à língua inglesa, por exemplo, o que afirmam Davis e Pearse (2000, p. 99): “O real sucesso no ensino e aprendizagem em língua inglesa só acontece quando os alunos, de fato, podem se comunicar em inglês dentro e fora da sala de aula”. Isso vale para o ensino de quaisquer outras línguas estrangeiras. Diante disso, uma das possibilidades de tentativa de efetivar o desenvolvimento efetivo de práticas de oralidade em sala de aula pode ocorrer por meio do *code-switching*.

Neste trabalho, a ancoragem teórica parcialmente se dá a partir de Grosjean (1982), que define *code-switching* como o uso de mais de uma língua durante a execução

¹ Para aprofundar-se e obter mais informações acerca da complexidade deste conceito, sugere-se a leitura de Megale (2005).

do discurso oral. O autor aponta que essa troca pode envolver uma palavra, frase ou sentença. Diferentemente de se pegar emprestada uma palavra de outra língua, chamado de *code-mixing*², no *code-switching* a palavra não se integra fonologicamente ou morfológicamente à língua dominante, pois, ao invés disso, ocorre uma mudança total para a outra língua.

A conceptualização de *code-switching* encontrou apoio, também, nos trabalhos de Gumperz (1962), ao ser revisado como um fenômeno conversacional de falantes proficientes. O autor não apenas restaurou a capacidade cognitiva e o prestígio de trocar códigos, mas ele também enfatizou a necessidade de interligar as funções sociais e ampliar os estudos sobre *code-switching* (GUMPERZ, 1962).

Considerado um fenômeno com estilo e motivações pessoais no *code-switching*, o falante escolhe a língua que utiliza de acordo com a mensagem a ser transmitida e alterna entre as línguas de acordo com a identidade e como ele se relaciona com ela (GUMPERZ, 1962) como veremos nas seções de análise. Franceschini (1998) complementa ao afirmar que o *code-switching* se caracteriza por surgir em grupos que compartilham questões identitárias comuns. Recentemente, diferentes autores têm pesquisado a alternância de códigos linguísticos – o *code-switching* – como um recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula (HORNEBERGER, 1990; CANAGARAJAH, 1995; MELLO, 2009).

Vale assinalar que, no processo de aprendizagem de uma língua adicional, as questões identitárias dos estudantes se alteram nos processos de interação em um movimento de construção e reconstrução de saberes e de si sob a influência de terceiros e do mundo à sua volta. Em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que ocorre a descoberta e significação do uso da língua materna escrita e do uso da língua adicional nas escolas que a possuem desde esse período escolar. Nesses movimentos, a identidade do estudante se fortalece nas diferentes vivências e instâncias de aprendizagem ocorridas a partir de projetos e planejamentos de atividades elaboradas pelos docentes. Nesse sentido, compreende-se, neste trabalho, língua adicional conforme Lynch e MacLean (2000) e Schlatter e Garcez (2012), que defendem a compreensão da língua inglesa como uma língua aprendida que se torna adicional para o repertório linguístico do estudante.

Este artigo foi organizado em três seções. Assim, na primeira seção discutem-se as principais motivações para a realização deste trabalho. Na segunda, apresentam-se os percursos metodológicos que conduziram a seleção dos dados para, posteriormente, analisá-los. Na terceira, constam os dados bem como as principais ocorrências do *code-switching* em sala de aula. Em seguida, são feitas as considerações finais, apontando as implicações deste trabalho.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A aprendizagem de uma língua adicional na Educação Básica é um processo que engloba diferentes fatores que ocorrem dentro da sala de aula a partir das interações

² *Code-mixing* é a sobreposição de duas línguas na mesma frase (GROSJEAN, 1982).

entre estudantes-estudantes, estudantes-docente e os artefatos culturais (UNSER-SCHUTZ, 2011). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender situações de *code-switching* durante aulas com foco na oralidade em língua inglesa.

Consideramos, para isso, esta pesquisa como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de cunho etnográfico, haja vista que foi observada e avaliada a execução da atividade de um dos docentes de uma rede particular de ensino. O interessante dessa abordagem analítica é que, em meio às interações, têm-se uma “perspectiva particular sobre como as pessoas usam a língua, bem como outras formas de comunicação durante as atividades diárias de suas vidas” (ERICKSON, 1996, p. 283).

Esta pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue da rede particular de ensino situada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, que possui as etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em língua inglesa. Vale destacar que tal instituição de ensino está organizada de forma que os estudantes possuam uma carga horária estendida de 40 horas semanais das quais 17 se efetivam através do ensino e desenvolvimento da língua inglesa.

Nas disciplinas ministradas em língua inglesa, *Arts, Sports e Language Arts*, a língua é tanto objeto de comunicação quanto de instrução na escola. Os estudantes, em sua maioria de origem brasileira, não possuem vínculos com países de língua inglesa e, por esse motivo, neste trabalho, o idioma inglês será considerado como língua adicional (LA).

Para geração de dados, foram escolhidas duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de Anos Iniciais atendendo a dois critérios: a) muitos estudantes dessa turma participaram da Educação Infantil nesta mesma Escola, passando do lúdico ao ensino formal da língua; b) ainda que a língua seja ensinada formalmente a partir da entrada nos Anos Iniciais, o foco de ensino ainda ocorre por meio de práticas de oralidade, uma vez que esses estudantes estão em processo de alfabetização e de práticas escritas em língua portuguesa.

Posteriormente, foram realizadas gravações de uma sequência didática sobre o vocabulário relacionado a brinquedos. A sequência didática buscou associar o vocabulário a ser trabalhado, a interdisciplinaridade e aspectos lúdicos

considerando que o aluno se torna motivado por aquilo que lhe causa interesse, e será esse interesse o primeiro link para associar o que o aluno já sabe, seu conhecimento prévio, e o conhecimento que será adquirido. (BARBOSA, 2019, p. 100)

Por isso, os estudantes foram instigados a trazer seus brinquedos favoritos para, a partir da curiosidade deles, revisar e apresentar o vocabulário relacionado aos brinquedos, socializar com os colegas e, posteriormente, trabalhar a oralidade. A análise dos dados baseia-se na identificação dos usos do inglês (LA)³ e do português (L1) nas interações que ocorreram entre estudante-estudante, docente-estudantes, de acordo com

³ Conforme mencionado anteriormente, entende-se língua adicional a partir dos estudos de Lynch e MacLean (2000) e Schlatter e Garcez (2012), que defendem a compreensão da língua inglesa a partir de uma perspectiva que a considera uma língua aprendida que se torna adicional para o repertório linguístico do estudante. Por isso utilizar-se-á a sigla LA.

as suas funções e finalidades específicas visando atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais.

Com o intuito de examinar a ocorrência de *code-switching* durante a atividade de oralidade realizada, foram feitas gravações de áudio e vídeo dos estudantes do 1º ano do Ensino Bilíngue respondendo ao questionamento: “*What is your favorite toy?*”. Durante as gravações, autorizadas pelos pais e pela instituição, 38 estudantes participaram da atividade. A atividade foi realizada com as duas turmas de primeiro ano; a turma de período matutino era composta de 22 estudantes, enquanto a outra tinha 25 estudantes. No dia das gravações, entretanto, três estudantes optaram por não participar da atividade sendo gravados e quatro estudantes faltaram. Vale destacar que, para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, os pesquisadores escolheram pseudônimos pelos quais eles serão identificados nesse artigo.

3 “O MEU TOY É UM TEDDY”: ALTERNANDO LÍNGUAS EM SALA DE AULA

Para análise dos dados gerados sobre *code-switching*, a alternância da L1 e da LA dentro do contexto de sala de aula, o embasamento se deu a partir dos trabalhos de Mello (2009) separando-as em duas categorias definidas *a priori*: instrucionais e conversacionais. Vale destacar que, nesse contexto, as alternâncias instrucionais englobam as funções em que o *code-switching* ocorre por estudantes para “[...] controlar as interações na sala de aula, para sistematizar rotinas previamente estabelecidas, para dar instruções e para negociar conteúdos” (MELLO, 2009, p. 142). Enquanto as alternâncias conversacionais se referem aos momentos de comunicação em que estudantes e ou docentes “[...] se engajam em conversações sociais antes, durante ou depois das aulas – por exemplo, conversar com o colega ou com a professora, fazer um comentário ou reclamação, fazer uma solicitação etc.” (MELLO, 2009, p. 142).

Assim, apresentamos a seguir excertos das gravações realizadas durante a sequência didática “*Toys*” que pode ser encontrada em Barbosa (2019). Os trechos representam recortes das gravações que apresentam trechos de falas instrucionais e conversacionais dos estudantes e docente.

Para identificação dos estudantes, utilizou-se de pseudônimos escolhidos pelos pesquisadores que iniciam com a letra inicial dos nomes. A docente regente de língua inglesa está identificada nos excertos como “*T*” (*teacher*).

[Excerto 1]

Gravação 1 – Tempo 00:46’

T: *What is your favorite toy?*

O: *My toy is a policeman car.*

T: *Very good!*

M: *My dinosaur... eu ganhei da minha mãe.*

C: *O meu teddy eu tinha desde que era bem pequena.*

L: *One... é... puzzles!*

Al: *Ele fala... meu toy é um teddy.*

An: *O meu toy é um puzzle.*

Neste primeiro excerto, o recorte da gravação inicia com o questionamento da docente sobre a atividade que estava sendo realizada. Previamente, os estudantes haviam sido instigados a trazer brinquedos dos quais gostassem ou achassem interessantes para a escola. Dessa forma, cabe salientar que os estudantes vinham estudando o vocabulário de brinquedos em língua inglesa bem como dos materiais com os quais os brinquedos eram feitos. De acordo com Barbosa

[...] os alunos receberam a função de apresentar para os colegas em inglês qual era seu brinquedo favorito. Os estudantes iriam utilizar a estrutura — *My favorite toy is...* Os estudantes iniciaram apresentando seus brinquedos, e nos momentos de dificuldade em elaborar a frase ou de lembrar o nome em inglês do brinquedo, poderiam ser auxiliados pelos demais colegas. (BARBOSA, 2019, p. 100)

A atividade sobre os brinquedos iniciou, então, com a instrução da docente, questionando os estudantes que se apresentam em roda sobre quais eram os seus brinquedos favoritos. Pode-se observar que a docente utiliza diferentes estratégias comunicativas para direcionar as atividades que são realizadas durante a sequência didática. No caso em questão, ao optar em iniciar a atividade em língua inglesa, a docente evidencia que “a modalidade verbal é usada geralmente para dar instruções,” (MELLO, 2009, p. 143) em consonância com a proposta do Ensino Bilíngue da Escola, que é utilizar a língua inglesa como instrumento de comunicação e instrução.

O estudante intitulado **O** participa da atividade respondendo e elaborando a resposta totalmente em língua inglesa. Pode-se inferir que o estudante **O** possui proficiência alta ao tratar de repertório linguístico e conseguir interagir na LA como na situação explorada nesse recorte. Em seguida, a docente alterna de um posicionamento instrucional para comunicativo, ao elogiar a fala do estudante. Nesse sentido, Mello (2009, p. 143-144) aponta que “os gestos, o silêncio ou quaisquer expressões físicas também têm um significado na sala de aula e são reservados para determinadas funções: solicitar turno de fala, elogiar ou repreender, indicar a vez em uma determinada atividade etc.”. Nesse momento, pode ser percebido que esse estudante consegue compreender as estruturas na língua inglesa de modo a não ter de realizar o *code-switching*, já que consegue estruturar sua resposta a partir do questionamento.

Em seguida, **M** alterna entre a língua inglesa, a partir da qual inicia sua fala, para a língua portuguesa. Assim, o estudante inicia respondendo ao questionamento da docente em língua inglesa e, ao complementar sua afirmação, ele alterna para a língua portuguesa falando um pouco mais sobre os aspectos afetivos do brinquedo escolhido. Já **C**, ao prosseguir na interação, posiciona-se de forma semelhante à **M**. A estudante discursa de modo afetivo ao se referir ao brinquedo escolhido, entretanto, faz utilizando-se da língua portuguesa para elaboração da sentença, e utiliza apenas o substantivo referente ao brinquedo na língua inglesa.

O aspecto da afetividade trazido por **M** e **C** mostra que os estudantes utilizam da língua inglesa para atender a proposta da docente, mas, ao explorarem outros tópicos, como a origem do brinquedo e sua relação pessoal com ele, optam pelo *code-switching*. Ao refletir sobre os usos e práticas de oralidade, pode-se observar que a interação em

língua portuguesa está associada à afetividade e prática social familiar de muitos dos estudantes pesquisados ainda nessa faixa etária.

Por outro lado, **L** e **An** mantiveram a proposta inicial da atividade. Os estudantes respondem ao discurso da docente contando sobre seus brinquedos, porém utilizam do *code-switching* para construir suas sentenças. Diferentemente dos colegas anteriores, a escolha pelo *code-switching* aqui não ocorre em virtude da afetividade, mas como uma construção em língua adicional ancorada na língua materna⁴. Nesse sentido, Piasecka (1988, p. 97-99) afirma:

O ensino bilíngue não significa um retorno ao método Gramática e Tradução, mas um ponto de vista que aceita o fato de que o pensamento, os sentimentos e a vida artística de uma pessoa estão profundamente enraizados na língua materna [...]; a tradução pode ser um recurso bastante útil para uma abordagem comunicativa. Com isso não me refiro ao método que usa a tradução de textos para testar a assimilação de determinados itens linguísticos, mas um uso mais criativo da tradução.

Pode ser mencionado, então, que tanto as escolhas de **L** e **An** podem ser consideradas uma assimilação linguística entre a L1 e a LA, enquanto o posicionamento de **M** e **C** demonstra a relação com a afetividade enraizada na língua materna, ou seja, o uso do recurso de tradução como uma estratégia válida de instrução para a comunicação dentro da sala de aula, visto que os estudantes, nos primeiros anos do Ensino Bilíngue, como os estudantes observados do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda possuem uma proficiência limitada na LA (PIASECKA, 1988).

As interações que serão apresentadas nos próximos excertos voltam a apresentar o *code-switching* como estratégia de tradução nas interações discursivas dos estudantes, de forma espontânea e fluente. Em algumas ocasiões, observou-se que as expressões são traduzidas para a L1 com o intuito de esclarecer uma dúvida, ao passo

⁴ Sobre o conceito de Língua Materna são pertinentes as palavras de Spinassé (2006) quando afirma que

[a] Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1), não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade.

[...] De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (SPINASSÉ, 2006, p. 05).

que, em outras situações, o *code-switching* que ocorre entre L1 e LA é realizado constantemente.

Excerto 2

Gravação 2 – Tempo 00:42'

T: *And you Guilherme?*

G: Meu *toy* eu ganhei de aniversário, foi a minha *mom* que deu...

M: Essa é a minha *doll*, eu não lembro quem me deu, que nem a Carol...

E: Eu tenho uma... como é isso em inglês, *teacher*?

T: *Rope.*

E: Eu tenho uma *rope*.

M: Você sabe pular?

(Eduarda começa a pular corda e os amigos começam a contar...)

C e M: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete...

(Eduarda erra)

T: *Again, go!*

C e M: Um, dois, três...

(Outros colegas começam a contar em inglês)

Todos: *Five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen* (alguns estudantes se confundem e falam *fourteen*).

Esse excerto ilustra um dos momentos de interação do projeto em que a docente percebeu que um dos estudantes não estava conseguindo participar e então ela questionou-o a fim de chamá-lo para dialogar e sentir-se partícipe da turma e da atividade planejada. Logo, pode-se observar que o estudante **G** responde alternando entre a L1 na qual constrói o fundamento de sua sentença, porém, a partir da instrução recebida, utiliza duas expressões na LA. A primeira palavra na LA busca atender ao questionamento da docente, respondendo em língua inglesa que havia trazido um brinquedo e o mostrando aos colegas. Na ocasião, o estudante havia trazido um boneco de super-herói. Em seguida, ele dá continuidade à sua frase em L1 e utiliza a expressão “*mom*” para se referir a quem havia lhe dado o presente.

Diferentemente dos colegas do excerto 1, **G** não opta em utilizar a L1 ao se referir à figura materna, ou seja, apesar da afetividade relacionada à pessoa, o estudante opta em utilizar a LA. Ao analisarmos essa questão, é possível perceber que as “crianças, por sua vez, também negociam o sentido das enunciações, apoiando-se, principalmente, no português e nas expressões cristalizadas que já adquiriram em inglês” (MELLO, 2009, p. 154-155). Compreendemos, assim, que, por **G** já ter o sentido da palavra mãe (*mom*) solidificado em língua inglesa, ele opta por utilizar essa expressão na LA, e não na L1.

M, assim como **C** no excerto 1, já utiliza a sentença quase toda em L1, mantendo apenas o substantivo referente ao brinquedo na LA. A menina, assim, apoia-se não apenas na L1, mas utiliza a amiga, **C**, como referência para elaborar sua resposta. A estudante, que inclusive cita a colega em sua fala, utiliza estrutura semelhante na L1 e realiza apenas a tradução da palavra para atender as instruções da docente.

Apesar de o Ensino Bilíngue sugerir o uso da língua inglesa de forma contínua, a docente demonstra não censurar o uso da L1 pelos estudantes, sempre incentivando os que interagem pouco devido ao perfil de timidez ou vergonha assim como pelo intuito

de desenvolvimento da linguagem, autonomia e do sentimento de protagonismo, a fim de que contribuam com suas colocações, tanto em L1 quanto em L2.

Essas situações conversacionais por parte da docente demonstram que, além das instruções e questionamentos como vemos no início dos excertos 1 e 2, a docente incentiva os estudantes (*again, go!*) em situações descontraídas, como quando uma das estudantes utiliza seu brinquedo, uma corda de pular, e os demais colegas se inserem nessa brincadeira ao participarem contando sobre essas ações realizadas ou, ainda, quando a docente auxilia E, quando a estudante questiona como era a palavra que gostaria de utilizar em língua inglesa.

Em uma situação semelhante à de E, conforme consta no excerto 3, pode ser percebido que L questiona a docente quanto ao vocabulário referente ao brinquedo trazido.

Excerto 3

Gravação 3 - Tempo 00:28'

A: Esse é meu porquinho, eu acho ele tão fofinho.

H: É um *pig!*

Lu: *Pig, pig, pig!*

L: Posso mostrar a música?

T: *Yes...*

(a espada de brinquedo toca a música do desenho Elena de Avalor)

L: *My favorite toy is a...* qual é o nome disso em inglês *teacher?*

T: *It's a sword!*

Lu: *My favorite toy is a sword!*

P: *My favorite toys is um hot wheels, o nome deles são Malaysia e Made in.*

Nesse último excerto, a gravação se inicia com a fala de A, que, mesmo questionada em língua inglesa pela docente, posiciona-se em língua portuguesa. A estudante compreende o questionamento e utiliza a L1 para responder. Conforme diário de bordo da docente, percebeu-se que a menina apresenta resistência em dialogar/interagir em língua inglesa, visto que já apresenta conhecimento e vivência prévios com a LA. Assim, depreendemos que a utilização da LA não se trata apenas de conhecimento e fruto das experiências, mas das crenças que envolvem a forma como o sujeito compreende as situações vivenciadas e como estas ressignificam sua forma de ver, interagir e posicionar-se no mundo. Logo em seguida, a estudante é replicada por uma colega que tenta corrigi-la utilizando a L1 e a LA em oscilação. Quase ao mesmo tempo, um outro estudante, identificado como L, se posiciona em um tom de voz mais elevado e retruca a colega, repetindo diversas vezes a palavra em inglês.

Em seguida, L inicia sua participação na atividade em L1, questionando a docente se poderia fazer uso do seu brinquedo. Assim, pode-se observar a presença de vestígios quanto à necessidade de a estudante obter aprovação da docente para que possa dar continuidade, valorando assim sua prática. Dessa forma, ao receber resposta afirmativa da docente, a estudante coloca a espada de brinquedo para tocar uma música.

Esse momento é percebido pela estudante como algo que requer a validação do adulto devido ao fato de não atender a proposta elencada para os estudantes.

Posteriormente, a mesma estudante inicia sua fala em LA e, ao perceber não possuir o vocabulário específico para interagir nessa situação específica, questiona a docente em L1 para reformular sua participação totalmente em LA. Sobre o *code-switching* nessa situação, Mello (2009, p. 155) aborda que “[...] a criança bilíngue ou em processo de se tornar bilíngue vê uma função para a L1 quando vivencia suas experiências na LA, pelo menos até que ela seja capaz de usar a LA de modo funcional para atingir seus objetivos comunicativos”. A menina L, no excerto 2, demonstra compreender que a L1 pode servir de fundamento para que ela formule a pergunta, a qual demonstra não dominar em L2 para que, em seguida, consiga atingir o seu objetivo comunicativo: responder totalmente em língua inglesa a docente.

No caso de L o *code-switching* aponta uma intencionalidade diferente dos colegas enquanto alguns alternam os códigos instintivamente, ou ancorando-se em aspectos afetivos, demonstrando clareza de necessitar do suporte linguístico da L1 para (re)elaborar a sentença na LA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações das gravações realizadas durante a atividade de oralidade empreendida com as duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental Bilíngue, pode-se observar que existem diferentes motivos semânticos e histórico-linguísticos para a ocorrência do *code-switching*.

Nesse sentido, percebeu-se, a partir dessa atividade, que os estudantes “[...] não apenas ampliam o vocabulário, mas conseguem inseri-lo dentro de um contexto, e ao associá-lo a brinquedos reais, eles conseguem ressignificar os sentidos e aproximá-los da realidade de suas vidas” (BARBOSA, 2019, p. 101). Os estudantes, nessa perspectiva, associam não apenas vocabulário a objeto, contextualizando a prática, mas também passam a atribuir sentidos e significados às palavras em L1 e LA.

Nessa vertente, pode-se observar que os dados gerados indicam ainda que, além da afetividade relacionada à língua materna e aos brinquedos, o *code-switching* ocorre por motivos distintos: resistência ao uso da língua inglesa, proficiência insuficiente no idioma ou, ainda, como suporte para reformulação da sentença e resolução de dúvidas com apoio nas vivências e interação na língua portuguesa.

Ressalta-se, ainda, que os estudantes do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos de idade observados, quase majoritariamente estão inseridos em práticas bilíngues recentes seja pelo ingresso tenro na Educação Bilíngue seja pela falta de contato com o idioma fora do ambiente escolar. Em outras palavras, trata-se de estudantes que ainda estão em processo de aquisição de vocabulário linguístico, seja na L1, seja na LA, haja vista que estão em processo de desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, ressignificando a forma de interagir em situações de uso e a compreensão de si, do outro e do mundo.

O uso da L1 ocorre nas interações entre estudantes-estudantes, mas também entre estudantes-docente sem que ocorra censura por parte da docente. Entretanto, pode-se mencionar que, no âmbito dos casos observados e analisados, mesmo quando

ocorre a utilização da L1 em sala de aula, há uma compreensão por parte dos estudantes, ao responderem de forma correta e contextualizada ao que foi proposto pela docente ou por colegas.

Em alguns momentos, os estudantes se apoiam parcialmente na L1, construindo frases com *code-switching* em virtude das dificuldades em elaborar oralmente uma sentença totalmente em LA, mas podemos também compreender que esse não é o único motivador do *code-switching*. Observou-se, também, que a L1 muitas vezes serve como suporte para solucionar dúvidas para que os estudantes possam (re)elaborar seus discursos na língua alvo, a LA.

[...] o uso do português alternadamente com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola, por falarem uma língua que não é a língua de instrução da escola, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com mais desenvoltura, enquanto elas se preparam para “funcionar” como indivíduos bilíngues. (MELLO, 2009, p. 160)

Diante dos dados e dos estudos acerca de *code-switching*, ressalta-se que os estudantes utilizam a L1 para suporte de aprendizagem e uso da LA num constante processo para que haja comunicação. Também pode ser concluído que ambas as línguas auxiliam no desenvolvimento de interação entre os sujeitos em movimento de aprender línguas em uso real e que o *code-switching* é um recurso comunicativo e instrucional que possibilita a mediação dos conhecimentos prévios vivenciados pelos estudantes que estão em interação e construção de repertório linguístico e comunicacional em LA.

Finalmente, podem-se utilizar essas situações de interação de uso real da língua para que os docentes compreendam que, a partir desse *code-switching*, na idade de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível que tal ferramenta possa auxiliar na construção identitária dos estudantes (FRANCESCHINI, 1998). Logo, por meio dessas situações planejadas e com o uso do *code-switching*, o docente poderá elaborar ferramentas e planos de trabalho que auxiliem nos processos de ensinar e de aprender, nos quais o estudante, à medida que aprende e interage na L1 e na LA, possa se tornar hábil também para compreender, a partir de ações efetivas de uso da língua(gem), que o aprendizado de línguas ocorre para fins comunicacionais, viabilizando-se, assim, a elaboração de projetos e sequências didáticas que privilegiem a observância da presença de instâncias reais de uso interacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Vieira. Multiletramentos e interdisciplinaridade na educação bilíngue. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 39, p. 97-104, out. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Londres: Pearson Longman, 2007.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, n. 3, p. 173-195, 1995.

DAVIES, Paul L.; PEARSE, Eric. **Success in English Teaching**. Londres: OUP Oxford, 2000.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis. *In*: McKay, S.L.; Hornberger, N.H. (Ed.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

FRANCESCHINI, Rita. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. *In*: AUER, Peter. **Code-switching in conversation: language, interaction and identity**. New York: Routledge, 1998, p. 51-70.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John. *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press, 1971.

GUMPERZ, John. Types of linguistic communities. **Anthropological Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 28-40, jan. 1962.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and nonbilingual classrooms of Puno, Peru. *In*: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian (Ed.). **Language distribution issues in bilingual schooling**. Clevedon: Multilingual Matters, 1990, p. 163-172.

LYNCH, Tony; MACLEAN, Joan. Exploring the benefits of task repetition and recycling in classroom language learning. **Language Teaching Research**, v. 4, n. 3, p. 221-250, jun. 2000.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, p. 01-13, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELLO, Heloisa Brito de. Funções da alternância de línguas na sala de aula de inglês como segunda língua. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 135-164, jan./jun. 2009.

PIASECKA, Krystna. The bilingual teacher in the ESL classroom. In: NICHOLLS, Sandra; HOADLEY-MAIDMENT, Elizabeth (Eds.). **Current issues in teaching English as a second language to adults**. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988, p. 97-102.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.

UNSER-SCHUTZ, Giancarla. Language as the visual: Exploring the intersection of linguistic and visual language in manga. **Image & Narrative**, v. 12, n. 1, p. 1-22, 2011.

Conto *Maria*: a polifonia no acontecimento do ato de linchamento

Tale Maria: polyphony in the act of lynching

LEONARDO DE OLIVEIRA

Mestrando em Letras na Universidade Federal de Lavras – UFLA
E-mail: loliveira10091@gmail.com

LUCIMARA GRANDO MESQUITA

Mestranda em Letras na Universidade Federal de Lavras – UFLA
E-mail: lucigrando123456@hotmail.com

Resumo: A concepção bakhtiniana de polifonia consiste não apenas em multiplicidade de vozes, mas na pluralidade delas e de suas respectivas consciências, assim como na plenivalência, equipolência e imiscibilidade das mesmas, ou seja, ela pressupõe o encontro de vozes e consciências múltiplas, independentes e com equidade de valores e de poder. Nessa perspectiva, este estudo procura verificar se as vozes presentes no desfecho do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, constituem-se em polifonia nos termos acima mostrados. Para alcançar tal objetivo, o percurso metodológico desta pesquisa se inicia com a apresentação sucinta da biografia da escritora e de uma breve sinopse do conto para, em seguida, passar-se à discussão do conceito de polifonia e, por fim, empreender a análise das vozes presentes no ato de linchamento que ocorre ao final do conto. A análise do *corpus* nos permitiu verificar uma concomitância de vozes que acontece no embate dialógico entre os envolvidos no desfecho do conto, entretanto, as incompatibilidades percebidas entre elas apontam para o fato de que tais vozes parecem dialogar de forma polifônica, em seu sentido pleno, apenas entre grupos de sujeitos que partilham do mesmo posicionamento.

Palavras-chave: Polifonia. Conto *Maria*. Linchamento.

Abstract: The Bakhtinian conception of polyphony consists not only in the multiplicity of voices, but in their plurality and their respective consciences, as well as in their plenivalence, equipollence and immiscibility, that is, it presupposes the encounter of multiple voices and consciences, independent and with equity of values and power. In this perspective, this study seeks to verify whether the voices present in the outcome of the short story *Maria*, by Conceição Evaristo, constitute polyphony in the terms shown above. To achieve this goal, the methodological path of this research begins with the succinct presentation of the writer's biography and a brief synopsis of the short story, then, going on to discuss the concept of polyphony and, finally, undertake the analysis of the voices present in the act of lynching that occurs at the end of the story. The analysis of the corpus allowed us to verify a concomitance of voices that happens in the dialogical clash between those involved in the ending of the story, however, the incompatibilities perceived between them point to the fact that such voices seem to dialogue in a polyphonic way, in its full sense, only between groups of subjects who share the same position.

Keywords: Polyphony. Short Story *Maria*. Lynching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos bakhtinianos visam investigar os possíveis vínculos entre o sujeito e o objeto, alicerçados em uma dialética que está presente no campo social, histórico e cultural. Nesse sentido, a língua não pode ser considerada como um sistema fixo e presa em regras, uma vez que está em constante evolução, representando uma realidade viva e ativa de sujeitos interagindo uns com os outros. À vista disso, o conceito de polifonia surge a partir dos estudos realizados por Bakhtin para identificar e caracterizar o romance de Dostoiévski, uma vez que a questão da alteridade é uma das mais abordadas dentro do universo bakhtiniano.

Isso posto, este trabalho tem como objetivo análise e discussão das vozes presentes no desfecho do conto *Maria*, da escritora mineira Conceição Evaristo, procurando observar como elas se articulam e se comportam no acontecimento/evento de um linchamento que sucede ao final da narrativa. Lançando mão do conceito de Polifonia, conforme observado por Bakhtin (2015) na obra de Dostoiévski, verificaremos se as vozes que aparecem no conto, especificamente em seu desfecho, constituem-se de fato polifonia e, nesse intuito, analisaremos a organização e a forma como acontece a coexistência dessas vozes e consciências no acontecimento estético a ser investigado. Assim, para realizar este estudo, tomamos como *corpus* o conto *Maria*, da supramencionada escritora. Tendo em vista que o nosso propósito é analisar as vozes presentes no linchamento da protagonista da narrativa, este trabalho abordará as relações entre a linguagem, os sujeitos que agem no processo de interação discursiva e o acontecimento, vistos sob a perspectiva bakhtiniana, que concebe o discurso como uma prática humana determinada por aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos.

Portanto, verificaremos quais são as vozes presentes no arremate do conto que se articula em certo discurso e na sua dimensão de ação no mundo, buscando demonstrar se há ou não uma polifonia – digamos assim – plena na ocasião do linchamento com que o conto é levado a termo. Utilizamos a expressão *polifonia plena* porque, cabe esclarecer de antemão, que a concepção de polifonia será pensada aqui exatamente nas condições em que Bakhtin (2015) a encontra na obra de Dostoiévski, o que implicará, neste estudo, uma breve problematização quanto ao tratamento, muitas vezes superficial, dado a esse conceito. Diante dessas considerações, investigaremos como essas vozes dialogam entre si, isto é, se elas dialogam em uma relação monológica na qual uma voz surge incitando as demais ou se essas várias vozes surgem juntas e ao mesmo tempo durante o episódio determinado.

Para alcançarmos nosso objetivo o percurso metodológico adotado terá início com uma breve apresentação da biografia da escritora Conceição Evaristo e do conto *Maria*, presente na antologia *Olhos D'água*. Na sequência, discorreremos acerca da polifonia bakhtiniana para, em seguida, problematizarmos esse conceito a partir de outras concepções. Na última parte deste trabalho empreenderemos a análise das vozes presentes no ato de linchamento, que ocorre ao final do conto, verificando se tem ou não polifonia na narrativa final.

2 MARIA: UM CONTO DA ESCRITORA MINEIRA CONCEIÇÃO EVARISTO

Conceição Evaristo de Brito é uma escritora mineira graduada e pós-graduada em Letras e possui muitas obras com temáticas envolvendo tanto o preconceito racial como o de gênero. Suas narrativas são permeadas de lágrimas, violência, misérias e sentimentos intensos, nas quais a voz autoral não se cala diante dos acontecimentos narrados. À vista disso, a autora tem predileção por enredos que abordam conflitos contemporâneos, representando a voz e relatando o cotidiano de negros e pobres, vidas geralmente marcadas pela desigualdade social e pela discriminação. Em suas histórias, sempre contempla espaços como as favelas e a realidade que as rodeia, como os lixões, estações de trem e de ônibus.

O gênero conto tem como objetivo relatar fatos verídicos ou não. De acordo com Pratt (1994, p. 95), “o conto é uma construção artística na qual se dá a comunicação de uma sequência limitada de acontecimentos, experiências ou situações de acordo com uma ordem que possui uma totalidade própria”. Nesse sentido, esse gênero possui técnicas de compreensão, de revelação e de apresentação de personagens de forma a oferecer ao leitor subsídios para que ele compreenda a narrativa e, por isso, o objetivo do conto é satisfazer o leitor.

Uma das principais obras da escritora é a antologia *Olhos D'água*, composta por 15 contos, entre os quais se encontra *Maria*, uma comovente história sobre uma empregada doméstica negra durante a volta para casa, depois de um dia cansativo de trabalho. Na narrativa, a protagonista Maria, ao sentar-se no banco do ônibus, depara-se com seu primeiro marido, o mesmo homem que logo em seguida saca uma arma e assalta os passageiros daquele coletivo, com a ajuda de outro homem. Quando o ônibus para e os assaltantes descem, Maria é considerada cúmplice simplesmente por conhecer o assaltante e por ter sido poupada por ele e seu comparsa. Indignados com a suposta conivência da protagonista, esta é linchada por um grupo de passageiros do ônibus, num desfecho trágico.

Podemos perceber que o conto envolve um conteúdo temático relacionado a um problema social sério e recorrente, comum às obras de Conceição Evaristo. Portanto, a escrita dessa autora, ao representar a realidade vivida por grande parte das mulheres negras em nosso país, expõe a exclusão social experienciada por elas. Nesse sentido, o conto evidencia, a partir do momento em que a protagonista é acusada de ser cúmplice dos assaltantes, o preconceito por ela sofrido e a profunda injustiça a que essa postura dá ensejo, uma vez que os passageiros não lhe permitem sequer o direito à defesa.

Podemos observar que as atitudes de muitos passageiros que permanecem no ônibus após a fuga dos assaltantes se traduzem em comportamentos racistas e discriminatórios, pois a morte da protagonista é decorrente de agressões psicológicas e físicas extremamente impiedosas. Da mesma forma, percebemos que essa discriminação não acontece apenas pela cor da pele, mas também por Maria ser mulher, porque as palavras ofensivas direcionadas a ela têm a intenção de humilhá-la com ofensas de ordem sexual, misógina e machista. Tal fato se mostra no emprego das palavras “*Negra*” e “*puta*” por aqueles passageiros: “Ouviu uma voz: *Negra safada* [...] Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes” (EVARISTO, 2014, p. 42).

Percebemos que, em episódios como o de linchamento coletivo, surge uma ou várias vozes que incitam a coragem das demais. No conto em questão, esse episódio emerge de uma motivação desencadeada pela inesperada ação dos assaltantes e do

presumido vínculo deles com a protagonista. Passando-se por passageiros comuns, os criminosos infiltrados surpreendem os demais presentes, despertando em todos, reações instintivas e comportamentos baseados na observação global do acontecimento em curso. Assim dentre os fatores que levam ao ato extremo do linchamento, podemos dizer ser o roubo um dos seus provocadores.

No entanto, o que de fato pesa para a consecução da morte de Maria são duas outras razões: a primeira é a incerteza acerca da sua ligação com o assaltante que, além de se sentar ao seu lado, cochicha com ela, e a segunda está ligada a uma repulsa manifestada em racismo e misoginia profundamente estruturais, ou seja, largamente difundidos por práticas institucionais historicamente perpetuadas e que, consciente ou inconscientemente, os sujeitos de alguma forma incorporam e muitas vezes exteriorizam em estados e atos de violência. Temos então exemplificado no conto um estado esteticamente representado por uma sucessão de eventos que, diante de juízos avaliativos alheios ao que une Maria ao bandido e às histórias de ambos, culmina em um crime coletivo.

Nesta parte do trabalho, realizamos uma breve apresentação da biografia da escritora Conceição Evaristo e das principais características presentes em sua escrita marcante, assim como expomos o conto *Maria*, presente na obra *Olhos D'água*. Em seguida, na próxima seção iremos refletir sobre o conceito de polifonia presente nos estudos bakhtinianos.

3 A POLIFONIA BAKHTINIANA

O termo polifonia foi usado inicialmente na música para mostrar uma sobreposição de vozes em determinadas composições. Porém, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2015), filósofo da linguagem, reivindica o conceito para demonstrar que a obra dostoievskiana o utiliza para colocar em jogo uma distinta multiplicidade de vozes, mostrando em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*¹ a presença e a evolução desse conceito ao longo de séculos de tradição dos ramos literários que deram origem ao gênero romanesco. Nas palavras de Brait (2011, p. 184), “Polifonia é um conceito forte e importante para as teorias e análises do texto e do discurso. No pensamento bakhtiniano, assume características específicas, apreendidas e delineadas a partir dos estudos realizados por Mikhail Bakhtin [...]”.

Como podemos perceber o conceito de polifonia, inicialmente ligado ao romance, dissemina-se para o domínio dos estudos linguístico-discursivos e ganha o mundo ao longo do século XX, ora se transformando, ora sendo retomado, em conformidade com as diferentes perspectivas teóricas que dele se apropriam. O próprio viés dialógico da Filosofia da Linguagem já nos basta para compreendermos a propagação e as refrações sofridas pelo conceito, já que o encontro entre distintas leituras acerca dele abre o leque das formas como pode ser compreendido. Em decorrência disso,

¹ *Problemas da Poética de Dostoiévski*, publicada em 1961, constitui, na verdade, a versão final de um processo de produção que se inicia com reformulações sucessivas do livro *Problemas da Obra de Dostoiévski*, em 1929.

há quem pondere ou mesmo rejeite a concepção bakhtiniana de polifonia, o que veremos no decorrer deste trabalho.

Nesse sentido, Bakhtin demonstra que, nas obras de Dostoiévski, seus personagens não são meros objetos do discurso do autor, mas sujeitos ideológicos dos discursos representados na obra e, por isso, as vozes desses personagens são abertas a uma constante atualização pela interação, ganhando uma autonomia que lhes possibilita dialogar em pé de igualdade com a posição ideológica desse autor e dos demais personagens. Logo, a consciência do herói é considerada a consciência do outro e não a consciência do autor.

Assim, o herói do romance de Dostoiévski não é o mesmo herói do romance tradicional e, por isso, para Bakhtin, esse escritor é considerado o criador de um novo tipo de romance, o polifônico, no qual o princípio estético não está na representação das características físicas, psicológicas e comportamentais do personagem, mas sim dos seus pontos de vista sobre o mundo que o cerca, sobre os acontecimentos, sobre o outro e sobre si mesmo. No romance polifônico, surge um herói cuja voz possui o mesmo *status* da voz do próprio autor, respondendo a essa e às vozes dos demais personagens da obra de forma isônoma. Na perspectiva bakhtiniana, Dostoiévski cria sujeitos livres, capazes de dialogar, discordar e até de se rebelarem contra o próprio autor.

Para o filósofo, o romance polifônico se opõe ao romance monológico existente até a construção polifônica de Dostoiévski. Nessa acepção, Bakhtin relaciona o primeiro ao conceito de dialogismo, uma vez que, pela polifonia, diversas vozes se entrecruzam, numa inter-relação que permite a cada personagem, de seu ponto de vista singular, contribuir para a constituição do acabamento provisório (por estar em constante atualização) dos demais. Nesse processo criativo, o autor assume uma nova posição na criação de seu personagem, dotando-os de uma corresponsabilidade constitutiva a partir da qual o autor pode representar posicionamentos sociodiscursivos e ideológicos independentes² no enredo. No livro *Mikhail Bakhtin*, Renfrew (2017) ressalta essa correlação entre polifonia e dialogismo ao concluir que a obra de Dostoiévski “não é apenas polifônica (dado que a mera presença de vozes de diferentes personagens não garante a interação de suas consciências), ela também é, mais profundamente, *dialógica*” (p. 105 – itálicos originais).

Na obra de Dostoiévski, a representação dos personagens é, em realidade, a própria representação das consciências deles e da interação entre essas várias consciências dialogando entre si e, inclusive, com a do autor. Sobre a análise de Bakhtin, Bezerra (2015) afirma: “Ele efetivamente admite liberdade e independência das personagens em relação ao autor na obra Dostoiévskiana, mas deixa claro que, sendo dialógica a totalidade no romance dostoiévskiano, o autor também participa do diálogo, mas é ao mesmo tempo o seu organizador” (p. 10).

² Cabe esclarecer que este termo não é aqui empregado segundo uma ideia de autonomia irrestrita do personagem, como se na sua existência ele fosse um ser hermético e autossuficiente, mas sim em consonância com a ideia de que esses personagens, embora gozem de autodeterminação, só podem conquistá-la em face da sua inter-relação com os demais personagens e com o autor, em diálogos fundamentalmente constitutivos.

De acordo com Bakhtin (2015), existe uma autoconsciência do herói que é sempre dialogada e voltada para fora, ou seja, que se dirige invariavelmente a outro. Sem esse direcionamento exterior, é impossível alcançá-lo em sua intimidade, pois não se pode compreendê-lo a partir de uma análise que pretenda simplesmente penetrar-lhe o íntimo senão pelo diálogo. A interioridade do outro só pode vir à tona através do que ele enuncia, isto é, somente a partir do diálogo que com ele se pode travar. Daí a asserção de Bakhtin a seguir: “Representar o homem interior como o entendia Dostoiévski só é possível representando a comunicação dele com outro. Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o homem no homem para outros ou para si mesmo” (2015, p. 292).

Bakhtin (2015) deixa clara a importância do diálogo como sendo não um meio, mas a própria ação, isto é, um fim em si, no qual o homem se torna aquilo que é, não apenas para o outro, mas também para si. “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar” (2015, p. 293). Assim, é no encontro com as vozes do outro que os sujeitos existem e demarcam o seu lugar no mundo. Pelo diálogo com as palavras do outro, os sujeitos se constroem, integram-se ao meio, guiam-se na vida social, julgam, demonstram inclinações ideológicas, enfim, experimentam a existência no mundo. É essa dinâmica, em toda a sua riqueza e complexidade, que Bakhtin aponta como objeto da representação artística de Dostoiévski.

Essa representação artística por meio do discurso ideológico é a manifestação literária do que Bakhtin entende por discurso em âmbito extraliterário. Segundo afirma em *Estética da criação verbal*, “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379-380). Nessa perspectiva, a palavra, no processo polifônico, está nas fronteiras, ou na interseção entre as palavras do eu e as do outro, sendo necessária a decisão sobre como agir entre os possíveis extremos desse embate. Pensar nesses limiares da palavra pode significar o avanço sobre as palavras do outro ou triunfo delas sobre as próprias palavras, num jogo de forças em que o equilíbrio pode não acontecer.

Como se pode constatar, tanto na vida quanto na literatura dostoiévskiana, os sujeitos existem no e pelo discurso, posicionando-se a partir de enunciações concretas, embora tais enunciações sejam objetivadas na última. Já no início do primeiro capítulo de *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin assevera: “A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2015, p. 4).

Como o filósofo russo bem destaca nesse excerto, a polifonia constatada na obra de Dostoiévski só se configura na presença de quatro fatores fundamentais: a pluralidade de vozes e consciências, pois sem a existência de, no mínimo duas vozes, não pode haver consciência; a plenivalência dessas vozes conscientes, ou seja, a necessidade de se atribuir valores iguais a cada voz; a equipolência, o que significa que, na interação, uma voz não pode exercer poder sobre outra(s); e a imiscibilidade, que nada mais é que a distinção entre vozes/consciências, que mantém certa independência entre si.

De acordo com Cattelan (2007): “[...] polifonia é um conceito usado por Bakhtin para se referir a um estilo da Literatura análogo ao que ocorre na música. Para ele, a originalidade de Dostoiévski está no fato de construir o romance com uma plurivocidade intensa, uma multiplicidade de vozes, que se mantêm independentes enquanto consciências, não se reduzindo a uma consciência unificadora e psicológica” (p. 58).

Em suma, os personagens dostoiévskianos dialogam entre si e com o autor, assim como dialogamos no mundo e com o mundo, ou seja, eles são centros avaliativos em interação que, experimentando o evento singular das suas existências, interpenetram-se, constituindo-se e modificando-se mutuamente. No que concerne a essa transposição estética da arquitetônica enunciativa do mundo real para o romance, Renfrew, ao reforçar o caráter essencialmente dialógico da polifonia, afirma que “o romance dialógico põe em cena o encontro de “duas ou mais consciências” em termos de “eventicidade única” de seu ser que encontramos em *Para uma filosofia do ato responsável*” (RENFREW, 2017, p. 107). Isto é, o estudioso ressalta o fato apontado por Bakhtin (2015) de que Dostoiévski compõe personagens que apreendem o mundo por si próprio, a partir das suas vivências únicas e irrepetíveis.

A despeito de seu aparente acabamento, tendo em vista que se trata de sujeitos esteticamente representados, os personagens de Dostoiévski são, na realidade, o correspondente estético dos sujeitos ativamente responsáveis pelos seus destinos da vida real. Tais reações arbitrarias ao outro e ao mundo, discursivamente manifestas, é o que confere aos personagens da obra dostoiévskiana o caráter de sujeitos conscientes, com as suas respectivas vozes. Dessa forma, Bakhtin constata que “Dostoiévski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional; para ele, onde começa a consciência começa o diálogo” (2015, p. 47). A visão bakhtiniana reconhece, em vista disso, que a própria consciência é de natureza dialógica, daí a sua ênfase na mencionada “multiplicidade de vozes e consciências” que a polifonia pressupõe.

Após refletir e discorrer sobre o conceito de polifonia presente nos estudos bakhtinianos, passaremos agora para problematizar esse conceito a partir de outras concepções.

4 UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE OUTRAS CONCEPÇÕES DE POLIFONIA

Em face dos atributos da polifonia apontados anteriormente, percebemos que os personagens de Dostoiévski dialogam sempre de igual para igual com os seus pares e com o próprio autor, ou com o seu desdobramento na figura de um narrador. Muito embora se saiba que, tanto na vida quanto na poética, todo dizer é constituído de outros dizeres e que cada um desses dizeres existe sempre em relação a muitos outros, também sabemos que essas vozes que a palavra congrega também fazem dela um território de embate. Assim, diferentemente do que acontece no universo artístico de Dostoiévski, no mundo extraliterário (e mesmo em outros escritores) nem sempre os diálogos se dão da forma simétrica como se observa no romance polifônico. Promover uma *polifonia plena*, seja em qual âmbito for, assim como Dostoiévski o fez, depende de uma postura ético-estética que respeite o outro em toda a sua integridade, dando-lhe a chance de se

expressar de modo que a sua voz não se sobreponha nem seja sobreposta. Essa premissa é válida tanto para as enunciações representadas esteticamente quanto para as do mundo real.

Levando a rigor a perspectiva polifônica percebida por Bakhtin (2015), é oportuno questionar a que condições ou gêneros enunciativos ela é realmente inerente. O filósofo a aponta como particularidade do romance e de gêneros antigos dos quais deriva e aos quais acaba por atualizar. A pertinência desse questionamento se deve à recorrente e ilusória percepção de que a polifonia de feição simétrica dos diálogos dostoiévskianos existe em qualquer enunciado, num equívoco que se deve a uma leitura pouco atenta às propriedades da polifonia já destacadas na seção anterior do presente estudo (ou a uma atribuição de releituras do conceito bakhtiniano, confundindo-se tal releitura com o próprio conceito). Qualquer observação mais detida levará a constatação de que é muito comum que os quatro atributos essenciais à polifonia de teor isonômico não se fazem presentes em mesma medida na maioria das enunciações.

Pensemos no discurso, em qualquer das suas dimensões, e nas suas determinações sócio-históricas e ideológicas. Inseparável da luta de classes, o discurso se molda a qualquer especificidade social, assumindo formas de expressão tão diversas quanto as atividades que o homem desenvolve socialmente, formas a que Bakhtin denomina gêneros do discurso. Além da manifestação em gêneros, a orientação dos enunciados ao outro “pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação sócio-hierárquica entre ambos os interlocutores” (VOLOCHINOV, 2013, p. 168), relação na qual o peso social atribuído aos sujeitos a quem o enunciado se destina determina as características da sua expressão. Assim, como a sociedade é extremamente heterogênea, é de se esperar que cada sujeito ocupe diferentes posições sócio-hierárquicas e que, conseqüentemente, se dê distinta importância a cada um deles nas enunciações. Nesse sentido, não se pode falar em equipolência e equivalência de vozes, mas apenas em vozes mais poderosas (e, logo, mais valorizadas) em diálogo com outras de menor poder e valor.

Ao contrário do que a concepção acrítica sobre o conceito de polifonia pode sugerir, tal assimetria é própria de qualquer modelo de sociedade conhecido e implica enunciações igualmente assimétricas, o que coloca as vozes em diálogo nas enunciações em um desequilíbrio que tende a tornar os confrontos, na e pela palavra, mais polêmicas. Em decorrência dessa instabilidade no jogo dialógico das vozes, a verificação de uma enunciação à luz do conceito de polifonia requer atenção ao tipo de dinâmica social do acontecimento no qual a interação das vozes constitutivas desse ato enunciativo se dá, seja ele artístico ou não.

Desse modo, se as próprias convicções do Círculo acerca das instabilidades socioideológicas da dinâmica discursiva colocam em jogo a noção de que há *polifonia absoluta*, simétrica, em toda e qualquer enunciação, podemos pressupor que abordagens-outras sobre o pensamento bakhtiniano refratem a compreensão do conceito. Nessa lógica, Emerson (2003), em sua obra *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*, que visita os principais conceitos do filósofo, analisa trabalhos de estudiosos que questionam ou endossam o seu modelo polifônico. Em sua crítica, especificamente no capítulo dedicado à polifonia, aponta: “[...] há um grupo de críticos, na Rússia e no Ocidente, para quem todo o modelo bakhtiniano da polifonia não só é falso em relação às intenções originais

de Dostoiévski como romancista e pensador, como inconsistente e um tanto desonesto em seus próprios termos – por motivos psicológicos e linguísticos, e também por motivos éticos” (EMERSON, 2003, p. 169).

Em suma, o que a teórica traz nesse capítulo é a observação de visões que, partindo de campos epistemológicos mais alinhados a tradições estruturais ou formais, apresentam uma aparente incapacidade de compreensão da dialogicidade do discurso em toda a sua amplitude, o que se pode observar em uma das autoras que contempla, Natalia Reed (*apud* EMERSON, 2003), para quem a polifonia consiste em “[...] uma *internalização de relações*, rápida, profunda e profundamente egoísta – uma transferência das relações humanas do campo das ações externas (ou *interações*) responsáveis, que envolvem outros imprevisíveis e inadministráveis [...]” (p. 177 – itálicos originais).

Como visto, Reed nega veementemente o dialogismo que Bakhtin enxerga até mesmo na linguagem interior dos sujeitos, sempre orientada ao outro, seja ele real ou pressuposto e, em sua rejeição à polifonia bakhtiniana, alinha-se a outro teórico evocado por Emerson, Aaron Fogel. Sobre a tese deste último, ela afirma que “o diálogo, tal qual invocado por Bakhtin, não é absolutamente a relação humana normal. O discurso humano, diz ele, é quase sempre forçado e restringido” (EMERSON, 2003, p. 169). Por mais que saibamos que existam coerções sociais determinantes dos processos de enunciação, tal como mencionado por Fogel (*apud* EMERSON, 2003), não podemos negar que para a Filosofia da Linguagem, a noção de autoria exclusiva, inerente à percepção de discurso monológico, é ilusória, pois, se os sujeitos se constituem na alteridade (e discursivamente), não há como não incorporarem dizeres valorativos de outrem. Assim sendo, o diálogo tal qual visto por Fogel e Reed (*apud* EMERSON, 2003) é, em realidade, fruto de análises baseadas em concepções estruturalistas de linguagem.

Ambos os pensadores trazidos por Emerson (2003) veem a polifonia desde um ponto de vista engessado, que ignora a sua real dimensão sociodiscursiva e a coloca como um acúmulo artificial de vozes completamente alheias, e tidas como absolutamente autorais, na consciência de um personagem. Assim, ao refutarem o modelo dialógico, eles atribuem todas as vozes de um enredo ao seu autor-criador, indivíduo cuja consciência é vista como suprema e independente. Dessa forma, observando esses críticos antibakhtinianos pela ótica da nossa perspectiva teórica, notamos que tais consciências autoritárias por eles concebidas nada mais fazem que impor a suas vozes sobre todas as outras com que interagem, imposição que, ao contrário do que pensam, é capaz de revelar a coexistência de vozes-outras. Tendo isso em mente, soa-nos descabido questionar se há ou não múltiplas vozes, o que transfere o nosso foco para os tipos de relação que se desenrolam entre elas.

Feitas essas reflexões acerca da natureza da polifonia, trataremos de perceber, neste estudo, como ela se mostra no ato de linchamento representado na narrativa analisada, procurando compreender como as vozes dos personagens aparecem e se comportam nele.

5 LINCHAMENTO COLETIVO: HÁ POLIFONIA NESSE ACONTECIMENTO NARRADO NO CONTO?

Iniciamos a apreciação do conto destacando o seu caráter de acontecimento, noção que só pode se configurar a partir do testemunho por parte de um sujeito que é consciente desse acontecimento/evento. Isso decorre do que Bakhtin denomina como *eventicidade do ser* e se traduz na ideia de que tudo o que existe só adquire completude ao integrar o ininterrupto devir que é a existência dos sujeitos, existência esta entendida nessa acepção como *Ser-evento*. Segundo o filósofo, “um evento pode ser descrito apenas participativamente” (1993. p. 49), ou seja, a constatação de um evento/acontecimento é sempre não-indiferente porque depende da participação ativa daqueles que nele estão presentes para que ele se torne, de fato, um evento/acontecimento. Assim sendo, esse é um conceito que não pode ser confundido com a simples noção de *fato*, pois este último é algo pronto e apartado de qualquer consciência. Diferentemente do acontecimento, o *fato* não pode ser vivenciado porque tem existência autônoma e alheia à consciência dos sujeitos e só se converte em acontecimento a partir da experiência daqueles que dele tomam ciência e acerca dele formulam juízos, demarcando posicionamentos avaliativos a seu respeito.

Sendo participativa, a inscrição dos sujeitos em um acontecimento é essencialmente valorativa e isto consiste em outro princípio *sine que non* das enunciações. Uma vez imersos e constituídos na e pela comunicação discursiva, os sujeitos simplesmente não têm como não estarem socioideologicamente posicionados, o que lhes imputa responsabilidade para todo e qualquer ato que pratiquem. Consequentemente, toda interação comunicativa põe em jogo pontos de vista e valorações únicos para cada coparticipante, em qualquer dinâmica enunciativa, seja na vida cotidiana, seja na representação artística. Por esse viés, Bakhtin, ao apresentar a natureza sociointeracional da comunicação, utiliza-se do termo *arena* para exemplificar que os conflitos dialógicos refletem os conflitos de classe, nos quais a palavra é essa instância na qual os valores sociais se confrontam. Nas palavras do filósofo, “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema” (BAKHTIN, 2006, p. 15). Assim, se todo dizer é essa arena na qual dois ou mais sujeitos entram em disputa a partir de seus lugares distintos no mundo, inferimos que o diálogo não será, necessariamente, uma situação tranquila e pacífica.

De acordo com esse raciocínio, consideramos que o linchamento é um acontecimento que não pode ser justificado à luz das legislações e dos costumes que regem a nossa ordem social, pois nesse tipo de manifestação coletiva os participantes violam tal ordem, fazendo prevalecer sistemas de valores muitos alheios aos rigores da lei e aos comportamentos sociais moderados. Para os envolvidos nesses episódios, a motivação não se dá apenas pelo desejo de punição do sujeito linchado, mas ainda pelo encontro fortuito com a oportunidade de extravasamento de tensões decorrentes de questões internas ou externas para as quais nem sempre se encontra solução fácil, num transbordamento determinado por parâmetros próprios e indicativos de um desacordo entre a sociedade e o sujeito, bem como de uma tentativa de afirmação de valores largamente negligenciados.

Em uma sociedade tão desigual e injusta, episódios bárbaros como o de linchamento são ocorrências que denotam a “necessidade” de se fazer a dita *justiça com as próprias mãos* ante omissões sociais muitas vezes institucionalizadas. Não existe beleza

narrativa que justifique esse tipo de manifestação coletiva popular e nem os fatores que geram as vicissitudes do mundo, o que, contudo, não impede que a sensibilidade da autora de *Maria* represente a barbárie do linchamento com uma leveza estética que torna o conto belo pela militância ativa que faz em favor da causa negra, da mulher e de outros grupos marginalizados. Uma das características da escrita de Conceição Evaristo é a forma como ela descreve um fato trágico a partir de uma escrita poética, suave e acolhedora, como podemos verificar no desfecho trágico da história, entremeado por palavras ternas e agradáveis: “Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho [...] Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho” (EVARISTO, 2014, p. 42).

Pelo conceito de polifonia se pode conceber o diálogo entre e dentro de diferentes vozes independentes entre si e que, como já discutimos, podem ou não se sobrepor umas às outras. Nas enunciações, a presença do outro é sempre necessária e constante, uma vez que é somente a partir do diálogo entre dois ou mais indivíduos que a comunicação pode acontecer. No ato do linchamento presente na obra, podemos perceber esse diálogo entre diferentes vozes, no qual cada uma é representada de forma independente e apresentando pontos de vista divergentes.

Ao discorrer sobre o conceito de polifonia a partir dos estudos das obras de Dostoiévski, Bakhtin mostra que essas vozes presentes na narrativa desse escritor estão sempre em confronto entre si, porém com o mesmo valor e poder, inclusive em relação à voz do narrador. A voz narrativa não surge para comandar as demais, mas para trazer o leitor para o diálogo que se instaura no momento do embate dialógico, que, ao entrar nessa arena, também se posiciona a partir de seu próprio ponto de vista e também em igualdade de condições com essas vozes-outras.

Transpondo essas noções para o conto *Maria*, podemos perceber, destacando uma de suas passagens, que, no tocante à narração, a autora parece proceder da mesma forma que Dostoiévski, dando voz a um narrador que convive em harmonia com os personagens. Assim, a voz do narrador não subjuga as vozes dos personagens, e sim, mantém certo distanciamento delas, testemunhando-as, reservando para si o mesmo peso e valor das mesmas. Esse procedimento permite trazer o leitor para dentro da obra de modo a fazê-lo participar e opinar dialogicamente com as personagens a partir dessa voz narrativa que não apresenta prejulgamentos que poderiam influenciá-lo. Um aspecto dessa postura narrativa pode ser verificado nas poucas indicações de travessão e de passagens da primeira para a terceira pessoa ao realizar a troca de vozes entre narrador e personagens. Percebemos, também, que o narrador, utiliza-se de um tipo de representação estética típico da oralidade para caracterizar a fala dos personagens e, por conta disso, a fala do sujeito narrador e a dos demais é, na maioria das vezes, separada apenas pela letra inicial maiúscula e por vírgula.

A narrativa coloca em relação vários diálogos entre narrador e personagens dentro de um mesmo parágrafo, o que coloca as vozes dos personagens incorporados à voz do narrador: “A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?” (EVARISTO, 2014, p. 42). Por esse trecho, percebemos que o narrador se encarrega da representação dos pensamentos e das palavras dos personagens de tal modo que o leitor precisa estar atento para conseguir identificar de

quem é a voz em determinado momento, ou poderá se perder durante a narrativa e confundir-se entre as vozes e pensamentos representados, como na seguinte sentença da citação acima: “Será que os meninos iriam gostar de melão?”. Nesse enunciado, só é possível identificar de quem é a voz transposta para a narração pelo próprio contexto narrado que as reproduz.

Dessa forma, algumas das características peculiares dessa narrativa permitem que se estabeleça uma relação de igualdade entre os personagens e o narrador. Percebemos que o narrador não se diferencia das demais vozes, uma vez que ele se entremeia a elas, podendo levar à confusão de leitores mais desatentos. Em alguns momentos, essa voz cede espaço às das personagens, como no exemplo a seguir: “A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum” (EVARISTO, 2014, p. 42). Essa mudança do turno de fala à personagem é pouco explícita, pois o narrador faz essa passagem sem referência gráfica alguma, simplesmente retomando a narração após a expressão “Que merda!”, proferida pela protagonista.

Outra característica a ser observada é a percepção de que a autora se utiliza de sua posição ativamente criadora para promover uma crítica ao preconceito racial e de gênero: “Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes [...] Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher” (EVARISTO, 2014, p. 42). Contudo, é importante ressaltar que a crítica social que a obra encerra não se encontra propriamente no plano da narração. Observemos a seguinte passagem do conto: “Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões” (EVARISTO, 2014, p. 41-42).

O fragmento acima nos dá o indício de que a obra só evoca posicionamentos críticos em relação à causa racial e à da mulher pobre porque coloca em embate pontos de vista antagônicos acerca de Maria em um contexto que nos é familiar. É a partir do encontro de vozes que a humilham com outras que a defendem, numa situação social ideologicamente demarcada no âmbito da narração, que o leitor pode, por sua vez, posicionar-se no diálogo com o conto e emitir os seus pareceres quanto ao que se passa com a protagonista. Por conseguinte, quem coloca em evidência o racismo e a misoginia manifestados por vozes que incitam a violência para com Maria são a autora, que instaura um narrador que apenas relata as relações dialógicas tensas entre os personagens, e os personagens, que enunciam os seus juízos avaliativos quanto à protagonista.

No entanto, como as várias vozes sociais que surgem nesse conto parecem se confundir com a do narrador pelo uso do discurso indireto, lancemos um olhar sobre a relação dele com os demais personagens. Embora a narração esteja “fundida” aos pensamentos e enunciados dos personagens, em momento algum ela desqualifica ou enaltece qualquer um deles. O narrador não é submisso nem autoritário na sua relação com essas vozes, apresenta-se de forma equipolente e equivalente ante a elas. Adicionalmente, a fusão observada entre as tomadas de posição enunciativas dos personagens e a narração não dissolve a individualidade dos mesmos. Tal fusão se dá apenas na dimensão da forma, não na do conteúdo. Assim, as várias vozes do conto, além de terem mesmo peso e valor que a do narrador, como vimos em algumas das

citações acima, são também autônomas e independentes dele, configurando, portanto, uma interação plenamente polifônica.

Bakhtin diz que é por meio de uma relação dialógica que as vozes dos personagens, juntamente com a voz do narrador, entram em contato com o que ele chama de um todo essencial do romance para enunciar esse jogo de vozes no qual acontece a interação entre as várias consciências existentes. Aplicando ao conto a noção dada pela russo, concluímos que, situando-se fora do enredo, o narrador dispensa igual tratamento a todos os personagens, apresentando-se como uma voz que nada faz além de relatar ou testemunhar outras vozes, sem qualquer distinção e independentemente dos tipos de interação discursiva que se desenrolam entre todos esses personagens relatados, o que observaremos a seguir.

Esclarecida a participação do narrador no conto, passemos à análise da interação entre a protagonista e os demais personagens. Momentos antes do linchamento tem início uma discussão acalorada entre os passageiros do ônibus e Maria. Vários deles suspeitam que a protagonista esteja envolvida com os assaltantes, culpando-a pelo ato de violência que acabaram de sofrer. Esse embate dialógico toma corpo a partir das vozes presentes em algumas sentenças da narrativa: “Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada.” “Mentira, eu não fui e não sei porquê.”, “Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! Que merda! Não conhecia assaltante algum.”, “Não devia satisfação a ninguém.”, “Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.” e “O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. [...] Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...”. As sentenças destacadas mostram a luta dialógica entre a protagonista e vários sujeitos que permaneceram no ônibus.

Retomando a formulação de Bakhtin acerca da polifonia em uma obra literária, é necessária a presença de quatro fatores fundamentais: pluralidade de vozes e consciências, plenivalência, equipolência e imiscibilidade. Somente contemplando esses quatro itens é que irá se configurar, de fato, a polifonia simétrica que se observa entre narradores e personagens nos romances de dostoiévskianos. Entretanto, também postulamos que a própria heterogeneidade social dificulta a ocorrência de interações polifônicas simétricas, tais quais as encontradas no escritor russo. Com base nessas duas constatações, nos centraremos nos três parágrafos finais da narrativa para fazermos a análise de cada um desses quatro elementos necessários à polifonia. Assim, começemos pela pluralidade de vozes e consciências.

Durante a discussão dentro do ônibus, as palavras dos passageiros entram em confronto com as de Maria, produzindo um diálogo acirrado para com a mulher. Nesse embate, emergem vozes variadas como a do homem que a esbofeteia, a do motorista que para o ônibus na tentativa de socorrê-la, a de uma pessoa que a chama de *puta safada*, a da outra que pondera sobre a sua inocência etc. Indiscutivelmente, todas essas vozes correspondem a consciências e, conseqüentemente, a personagens que, embora não sejam nomeados na narrativa, estão claramente presentes no acontecimento. Durante esse embate, podemos perceber uma congregação de vozes que incitam a coragem de várias outras a praticarem o crime, ou seja, há várias vozes e consciências ali presentes imbuídas do desejo de linchamento de Maria. É nessa enunciação repleta de

polemicidade que os personagens da trama despontam. Pelos seus juízos avaliativos sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo, eles se mostram, refletindo-se mutuamente, como afirma Bakhtin: “[...] a consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele, o ‘eu para si’ no fundo do ‘o eu para o outro’. Por isso o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a influência direta do discurso do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2015, p. 269).

A constituição intersubjetiva do herói só pode ocorrer pelo diálogo, sendo que a instauração dos sujeitos no mundo pressupõe que tenham consciência de si. Assim sendo, é somente na interconstituição discursiva que as consciências podem existir. No tocante ao primeiro fator da polifonia, reforçemos que, paralelamente à multiplicidade de vozes, deve haver também multiplicidade de consciências. Se o que nos torna sujeitos é justamente a consciência dessa condição, onde houver consciência, haverá voz que a exprima, ainda que internamente.

Seguindo esse raciocínio, é por meio dos diálogos que as personagens travam durante o discurso que as suas autoconsciências se constroem. Dessa maneira, quando se dá voz ao personagem dentro da obra, ele deixa de ser inflexível e determinado, passando a ter consciência e participando de forma ativa da sua própria construção. Podemos perceber essas características no diálogo estabelecido entre os personagens do conto durante o episódio do linchamento, pois, a partir da consciência que tais vozes têm de si, elas passam a agir e a participar de modo decisivo na narrativa.

De acordo com o pensamento bakhtiniano, a consciência que o personagem tem de si e do outro faz com que ele deixe de ser determinado pelo narrador, passando a ter voz própria dentro da obra, e com que adquira valor, poder e distinção junto a seus semelhantes. Assim, só percebemos a autoconsciência das personagens do conto *Maria* porque elas possuem vozes dentro da narrativa. Na passagem citada acima, podemos perceber que os personagens são autoconscientes, pois são eles quem se revelam diante da situação e se posicionam acerca do acontecimento em pé de igualdade com relação ao narrador.

Quanto ao segundo fator da polifonia, a plenivalência, podemos verificar que esta também se encontra presente na ocasião do linchamento, porém só ocorre com equidade entre os personagens que partilham das mesmas ideias, uma vez que as vozes de Maria e as dos dois personagens que a defendem são ignoradas pelos que querem matá-la. Tendo isso em mente, só se pode falar de plenivalência de vozes entre aqueles que de fato proferem gritos de linchamento e participam da execução de Maria ou entre ela e os poucos que tentam resguardá-la.

Esse grupo de personagens, cujas vozes se equiparam, forma um todo polifônico na medida em que a individualidade de cada uma delas é preservada, mas ao mesmo tempo se constitui a partir das vozes dissonantes dos que se manifestam em favor da mulher. Na polifonia dostoiévskiana, o valor presente em uma voz do discurso mantém com as outras uma relação de igualdade, ou seja, uma relação de participação equilibrada no grande embate dialógico, o que no conto só se mostra verdadeiro entre os personagens que concordam entre si no que diz respeito ao linchamento. Já entre as vozes do conto consideradas na sua totalidade, há a discordância daquelas que se opõem à barbárie em curso.

Quanto à equipolência, terceiro atributo da polifonia, entendemos que se trata da relação de igualdade que uma voz estabelece em relação a outra com a qual dialoga. Em nota de rodapé referente à noção de equipolência trazida por Bakhtin, Bezerra destaca que: “Equipolentes são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu SER como vozes e consciências autônomas” (BEZERRA, 2015, p. 5).

Dentre os elementos da polifonia estudados por Bakhtin, a equipolência é o mais suscetível às relações de poder que impregnam os discursos. Como já discutimos anteriormente, o embate pela palavra encerra conflitos entre pontos de vista quase sempre desiguais em termos de força e influência. Vimos ainda que essa assimetria dos jogos de poder resulta das posições sociais hierárquicas diferentes que os sujeitos ocupam. No que concerne a esse componente de equipolência da polifonia, constatamos que as vozes que compõem a narrativa são, em sua grande maioria, anônimas, pois não se diferenciam por nome, sendo vozes de sujeitos negros e pobres concebidas literariamente que vão surgindo na grande luta dialógica que o acontecimento representado no conto suscita. Essas vozes fadadas ao anonimato e à invisibilidade social são geralmente subjugadas por fatores ligados a sua classe social, a sua cor e o seu gênero, o que não impede que entre si possam preponderar umas sobre as outras.

Como se pode examinar no conto, Maria e os poucos que a compreendem têm as suas vozes sobrepostas pela animalidade que toma conta de todas as demais. Quando a protagonista tenta se defender dizendo não conhecer assaltante algum, tem seu impotente projeto de dizer refratado pela enunciação “Olha só, a negra ainda é atrevida” (p. 42) por um homem que pela força faz com que ela se cale ao dar um tapa em seu rosto, numa agressão à qual se seguem muitas mais, até o seu linchamento. A representação literária desse acontecimento social indica que a equipolência, assim como ocorre com a plenivalência, existe apenas entre os sujeitos que cometem o linchamento ou entre os que se compadecem da mulher, mas não entre todos os passageiros do ônibus indistintamente.

Quanto ao último fator, a imiscibilidade, isto é, a distinção entre as vozes que não se permitem dominar e que, logo, não se misturam³, destacamos que, no romance polifônico, os personagens assumem a autoria de suas palavras e passam a ser os verdadeiros sujeitos do diálogo, dando a impressão de que o autor não se faz presente. Dessa forma, a voz do personagem parece soar ao lado da do autor, junto e ao mesmo tempo com ele, numa relação sobre a qual Bakhtin afirma que: “[...] Em toda parte, um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente” (BAKHTIN, 2015, p. 308).

Assim, as vozes em interação discursiva são imiscíveis porque emanam de sujeitos únicos no mundo. Em decorrência disso, tudo o que a consciência de cada sujeito conhece adquire nuances ímpares em enunciações irrepetíveis e formatadas por situações comunicativas também originais. Essas características também se fazem presentes no ato de linchamento em análise, já que nele os passageiros ganham voz própria na enunciação e a partir dela demarcam os seus posicionamentos no

³ Cumpre destacar que a ideia de imiscibilidade não é absoluta, uma vez que o princípio da constituição alteritária dos sujeitos implica certo nível de interpenetração entre eles.

acontecimento de que participam, perfazendo caminhos semânticos singulares. Por conta do valor e do poder diferentes que se atribui a cada sujeito, essas vozes coexistem de modo a não se confundirem umas com as outras, isto é, são vozes que possuem certa independência, todas situadas em um determinado universo em que se distinguem por certas particularidades. Essas vozes são as de sujeitos de seus próprios discursos e não objetos do autor, logo, a voz do personagem é a voz-outra autônoma em relação a do autor e que, por isso, não se fecha, direcionando-se sempre à interação com o outro e com o leitor.

A polifonia deve dar conta de uma diversidade de vozes e de consciências organizadas em torno de um diálogo, no qual nenhuma dessas vozes se sobreponha às demais. Logo, pensando nas características necessárias para que aconteça a polifonia em uma obra, percebemos que, no ato de linchamento representado, existem várias vozes e consciências juntas que, apresentando valor e poder desiguais, mantêm independência entre si. Isso se traduz em atitudes distintas no conto, já que, após a fuga dos assaltantes, há passageiros que se retiram do ônibus, um motorista que tenta dissuadir os mais exaltados e os que se lançam sobre a indefesa mulher. Aqui, todas as palavras proferidas representam grupos de vozes e consciências independentes cujo valor e poder só se mostram equivalentes entre os partidários de ideias convergentes, ou seja, os que demonstram alguma compaixão por Maria e os que se unem para cometer o ato do linchamento. Mas, ressaltados esses dissensos, as vozes presentes no conto não se confundem, nem mesmo com a do narrador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bakhtin, todo discurso é atravessado pelo discurso do outro e, em face disso, a palavra somente pode ser considerada palavra, em seu sentido enunciativo, a partir do encontro entre sujeitos que interagem por meio dela. Logo, cada discurso está carregado de discursos-outros, nos quais palavras próprias são permeadas por palavras alheias. A linguagem, em qualquer uma das suas dimensões, é de natureza dialógica, o que não exclui o universo das obras literárias. Nelas, podem-se identificar os mesmos entrechoques de vozes que se verifica na vida cotidiana, os quais podem ser mais ou menos polêmicos conforme a relevância social atribuída a cada uma delas.

A análise do *corpus* nos permitiu a identificação de uma coexistência de vozes que se dá no embate dialógico entre os envolvidos no desfecho do conto. Contudo, as incompatibilidades percebidas entre elas apontam para o fato de que tais vozes parecem dialogar de forma polifônica, em seu sentido pleno, apenas entre os grupos de sujeitos que partilham do mesmo posicionamento quanto ao ato do linchamento, pois somente no âmbito de cada uma dessas associações há a possibilidade de se encontrar diálogos plenivalentes e equipolentes entre vozes conscientes e diversas. Cabe ponderar que, mesmo diante dessa convergência de posicionamentos, não afirmamos categoricamente que a coexistência de vozes encontrada consiste de fato em polifonia, uma vez que a própria constituição sociodiscursiva dos personagens no conto não nos fornece subsídios suficientes para tal. Ainda que no conto se encontrem múltiplas e distintas vozes conscientes, a atribuição mútua de valor e poder entre elas não é simétrica, pois há vozes cuja vontade de agir prevalece.

Portanto, se se pensa nas características da polifonia tal qual encontrada em Dostoiévski, podemos afirmar que as vozes em diálogo no conto não coexistem no mesmo grau de similitude das dos personagens do universo literário do escritor russo. No plano da representação como um todo, as vozes e consciências de *Maria* coexistem em graus diferenciados de alteridade, com conjuntos de vozes exercendo poder sobre outros. Já no plano da narração, vemos que a voz narrativa convive em harmonia com as de todos os personagens, independentemente de seus julgamentos divergentes quanto à protagonista. Logo, nesse aspecto em específico, limitamo-nos a afirmar, com ressalvas, que o narrador interage com uma postura polifonicamente aberta para com todos os personagens em todo o conto.

Baseando-nos nas asserções bakhtinianas sobre a obra de Dostoiévski e na análise do conto de Conceição Evaristo, finalizamos ressaltando que a polifonia, na acepção bakhtiniana da palavra, seja na representação artística, seja nas relações dialógicas reais, só existe onde há consenso. As disparidades sociais, marcadas por imposições históricas e ideológicas permeiam a condição humana no mundo, fazendo da existência um evento incerto, nebuloso e passível ao arbítrio dos homens. Em vista disso, a arte e a vida pragmática consistem em um caleidoscópio de representações tão numerosas quanto os pontos de vista axiológicos em interações possíveis e isso acaba por restringir as possibilidades de existência da polifonia, pois ela só ocorre quando há ao menos dois juízos soberanos e conscientes, investidos de valor e poder iguais, sobre uma dada questão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. 2006 – HUCITEC.

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196, 1º semestre 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/5397>. Acesso em: ago. 2020.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

CATTELAN, João Carlos. Colcha de retalhos: uma multiplicidade polifônica do mundo. **Letras & Letras**, Uberlândia 23 (1) 55-73, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25274>. Acesso em: set. 2020.

EMERSON, Caryl. Polifonia, dialogismo, Dostoiévski. *In*: EMERSON, Caryl. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003, p. 161-200.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

PRATT, M. L. The short story: the long and the short of it. *In*: MAY, C. (org). **The new short story theories**. Athens: Ohio University Press, 1994.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.

VOLOCHINOV, Valentin. A construção da enunciação. *In*: VOLOCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 157-188.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: Editora 34, 2017.

O estudo da gíria no livro didático de português: uma breve abordagem

*El estudio de la jerga en el libro didáctico de portugués:
um breve enfoque*

IRES FIGUEREDO DE SOUZA

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Aluna de especialização em Educação e Tecnologias na Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: iresfs@hotmail.com

Resumo: Este artigo aborda a importância do estudo da gíria em sala de aula. Para tanto, foram selecionados dois livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental II, sendo um aprovado pelo PNLD de 2014 e o outro aprovado pelo PNLD de 2020. Considerando a complexidade do livro didático, interessou-nos, neste trabalho, verificar como este material aborda a gíria, a partir da análise de conceitos e/ou atividades específicas. Sabe-se que a questão do ensino/aprendizagem da variação linguística no contexto escolar configura-se como um desafio e é preciso repensar constantemente as práticas pedagógicas que envolvem este tema. Portanto, esta breve abordagem de investigação pretende contribuir para a construção do conhecimento sobre o ensino das variedades linguísticas, especificamente, a gíria. Espera-se que este trabalho possibilite uma reflexão linguística sobre os livros didáticos do Ensino Fundamental II e incentive mais estudos que promovam um maior aprofundamento sobre o tema.

Palavras-chave: Gíria. Livro didático. Léxico.

Resumen: Este artículo aborda la importancia de estudiar la jerga en la clase. Para este propósito, fueron seleccionados dos libros de texto en portugués, destinados al séptimo año de la Escuela Primaria II, uno aprobado por el PNLD de 2014 y el otro aprobado por el PNLD de 2020. Teniendo en cuenta la complejidad del libro didáctico, nos interesó en este trabajo, verificar cómo este material aborda la jerga, a partir del análisis de conceptos y / o actividades específicos. Se sabe que el tema de la variación lingüística de enseñanza / aprendizaje en el contexto escolar es un desafío y es necesario repensar constantemente las prácticas pedagógicas que involucran este tema. Por lo tanto, este breve enfoque de investigación tiene como objetivo contribuir en la construcción de conocimiento sobre la enseñanza de variedades lingüísticas, específicamente, la jerga. Se espera que este trabajo permita la reflexión lingüística sobre los libros didácticos de la Escuela Primaria II y fomente más estudios que promuevan una mayor profundidad en el tema.

Palabras clave: Jerga. Libro didáctico. Léxico.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem faz parte da vida humana e social e possibilita ao homem interagir, comunicar, conferir sentidos às suas ações, perspectivas e capacidade de pensamento diante de tudo o que lhe rodeia. A realização dos discursos, orais ou escritos, é a causa que permite as interações que o homem pode desempenhar com os

outros e com o mundo. O discurso se materializa através das palavras existentes, desaparecidas, que se renovam, que surgem ou ainda que vão surgir. Dessa forma, quando consideramos a importância dos discursos na linguagem, estamos considerando também a relevância do léxico, que é responsável por todas as palavras de uma língua. Segundo Biderman (1996, p. 27), o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. Assim, o léxico pode ser entendido como todos os itens lexicais, porém é preciso compreender a diferença entre léxico e vocabulário. Correia (2011, p. 227) define o léxico como o conjunto de todas as palavras da língua, por outro lado, o vocabulário é definido como um conjunto fechado de todas as palavras que ocorrem num registro restrito.

O léxico tem relação com a cultura de um povo, pois carrega em si o peso de questões políticas, sociais, ideologias e interações específicas daquela população. Sendo assim, todas as mudanças que ocorrem na sociedade também trazem, de certa forma, mudanças no léxico. Como salienta Ferraz, “é por meio do léxico também que podemos avaliar o que os nossos antepassados vivenciaram e as mudanças ocorridas no tempo atual de nossa sociedade”. (FERRAZ, 2014, p. 45). Assim como o passado pode ser avaliado através do léxico, as inovações atuais também podem ser e, com isso, temos uma expansão lexical que ocorre sempre, já que a língua é dinâmica.

A produtividade lexical de formação de novas palavras, expressões, neologismos lexicais se incorpora a cada dia nas comunicações dos falantes, pois “a renovação do código de comunicação de uma determinada comunidade linguística está alicerçada no pressuposto de que as línguas se renovam permanentemente”. (FERRAZ, 2014, p. 46). Pelo fato de se renovar sempre, a língua tem suas especificidades e, com isso, existem modos de comunicações praticados por grupos específicos na sociedade. É nesse contexto que passamos a observar a formação da gíria, nosso foco de estudo, que é ligado “à linguagem de grupos socialmente menos favorecidos ou de oposição a um contexto social”. (PRETI, 2000, p. 1).

O objetivo desse artigo é refletir sobre o estudo da gíria no livro didático de português (LDP). O entendimento e exploração de estudos que tratem da formação da gíria podem contribuir para que o aluno possa ampliar a competência lexical, bem como compreender melhor a estrutura da língua materna. Para tanto, foram selecionados dois livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (7º ano). O primeiro livro é o *Jornadas.port* (2012), aprovado pelo PNLD de 2014, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, e o segundo livro é o *Se liga na língua* (2018), aprovado pelo PNLD de 2020, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi

2 LÉXICO E CULTURA

A cultura e a língua estão intimamente ligadas. A língua está presente nas comunicações sociais, mas também se apresenta nos atos culturais como músicas, arte, religião, entre outros. Na concepção de Mattoso Câmara (1977), a língua depende de toda a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento; é um resultado de uma cultura global. A língua, como parte integrante das comunicações e do contexto histórico-social que se associa a ela, faz parte da cultura do povo, das relações entre as pessoas e isso faz

com que ela se reflita nas relações culturais, pois “a língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura” (BIDERMAN, 1996, p. 44).

A relação entre língua e cultura envolve questões internas, externas e históricas, já que lidam com questões políticas, sociais, concepções ideológicas, entre outros. As mudanças que ocorrem na sociedade influenciam, de certa forma, a língua na sua expressividade, oral ou escrita, pois ambas estão sempre em processo de construção. Tal mudança ocorre pelo fato de as línguas serem usadas pelos seres humanos que estão sempre em movimento. Por esse motivo, o uso da língua é permeado pelas práticas culturais como afirma Duranti (2000, p. 39):

Se quisermos compreender o papel da língua na vida das pessoas, precisamos ir além do estudo de sua gramática e entrar no mundo da ação social, onde as palavras são encaixadas e constitutivas de atividades culturais específicas, tais como, contar história, pedir um favor, mostrar respeito, insultar [...].

As palavras são, então, características de atividades culturais e em processo de mudanças constantes; por esse motivo é considerável perceber a importância do léxico na construção e ampliação lexical de uma dada sociedade, possibilitando, assim, o convívio social. O léxico funciona de forma variável, e a constante variação de expansão permite a ampliação vocabular de uma língua, já que “se considerarmos a dimensão social da língua, podemos ver no léxico o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente com outros símbolos da herança cultural” (BIDERMAN, 1981, p. 132). A associação do léxico com a cultura permite, dentro do âmbito educacional e pedagógico, um estudo mais aprofundado das mudanças linguísticas que ocorrem na sociedade, bem como de compreender os fenômenos que refletem a cultura de um povo, sendo o léxico um instrumento ligado à língua e essencial à cultura.

3 O ESTUDO DA GÍRIA NA SALA DE AULA

A gíria, como traço característico da linguagem, é um dos temas estudados ou a ser estudado na disciplina de Língua Portuguesa das escolas brasileiras. Entretanto, a partir de nossa experiência docente, constatamos que, muitas vezes, o estudo da gíria ocorre de forma diferenciada, a começar pela definição do que realmente seja gíria. Popularmente, algumas pessoas compreendem que gíria seja o falar informal de diferentes vocabulários que são usados, principalmente, entre os jovens. Nesse caso, tratam, especificamente, da gíria comum que é falada no dia a dia. Porém, a definição de gíria é bem mais específica e restrita, pois é caracterizada como

Um vocabulário especial que surge como um signo de grupo, a princípio secreto, domínio exclusivo de uma comunidade social restrita (seja a gíria dos marginais ou da polícia, dos estudantes, ou de outros grupos ou profissões). E quanto maior for o sentimento de união que liga os membros do pequeno grupo, tanto mais a linguagem gíria servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na

sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação. (PRETI, 1984, p. 3)

Percebe-se, pela definição, que a gíria vai além de um falar informal. Trata-se de uma marca característica da linguagem de um grupo social. Outra questão é que se trata de um recurso de expressividade de grupos socialmente menos favorecidos e pode ser vista como um traço específico, que identifica os grupos sociais ao qual pertence. Sendo assim, o uso dessa linguagem ocorre em virtude da dinâmica social e linguística presente na sociedade, o que coloca em questão novamente a relação entre língua e cultura, sendo a gíria uma forma de expressão da língua. Segundo Preti (2000, p. 3), o percurso semântico do vocábulo gírio mostra que ele se torna um recurso importante, principalmente para expressar sentimentos como crítica, ironia, ridículo, desprezo, humor. É uma forma de manifestação dos grupos sociais que se insere em um tipo de variação linguística. Nesse tipo de variação, leva-se em consideração o sexo, a idade, a classe social ou o contexto social.

Sabe-se que a gíria não está presente na gramática normativa da língua materna e, em alguns casos, não está entre os conteúdos obrigatórios dos estudos de língua portuguesa. A variação que a língua sofre permite que as gírias, possivelmente, possam cair em desuso com o tempo, surgindo novas gírias. Porém, a gíria é utilizada pelos falantes que fazem parte de algum grupo social, pois se trata de um fenômeno da língua e, assim sendo, partimos do pressuposto que a abordagem da gíria, na sala de aula, é fundamental, pois demonstra a dinamicidade e a produtividade lexical da língua materna. Além disso, acreditamos que o estudo centrado no léxico é importante para a competência lexical e entendimento da língua. O estudo da gíria, nos domínios de discurso oral e/ou escrito, deve ser explorado na sala de aula de forma que possa trazer questionamentos, pesquisas, leituras e instigar os alunos sobre o assunto. Acreditamos que assim os alunos terão um desenvolvimento vocabular que, provavelmente, faça parte de sua realidade, além de aumentar seu repertório linguístico dentro e fora da escola.

4 A ABORDAGEM DA GÍRIA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA BREVE ANÁLISE

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas é um tanto quanto complexo e seu método de instrução é questionado por muitos pesquisadores, tanto no âmbito dos materiais didáticos, quanto nas práticas pedagógicas, pelo fato de se ter a gramática normativa como conteúdo principal de estudo. Perini (1988) salienta que, nas aulas de gramática, os alunos estudam tudo sobre classificação de palavras, análise sintática, deixando de lado ou trabalhando, esporadicamente, reflexão sobre o uso das palavras. Nesse sentido, é importante repensar a didática dos conteúdos estudados nas aulas de língua.

A gramática tem suas funcionalidades e importância, mas não deve ser o ponto principal dos conteúdos de língua materna, uma vez que, como já dito anteriormente, acreditamos que o léxico tem sua importância no ensino. Franchi (1991) afirma que estudar a gramática pelos seus aspectos descritivos ou conceituais não é o caminho mais adequado, uma vez que há pobreza de critérios e evidente inadequação dos métodos.

Por outro lado, é um tanto quanto difícil encontrar um LDP que trate de tantas questões lexicais, como observado nos livros *Jornadas.port* e *Se liga na Língua*, e isso é algo considerável.

Começando pelo livro *Jornadas.port*, no sumário, com um recorte para a unidade 4, encontramos os seguintes temas:

Figura 1 – Sumário do livro *Jornadas.port*

UNIDADE 4 EM VERSO E PROSA, 132

LEITURA 1 – Cordel (A hora da morte, Chico Salles), 134

- Exploração do texto, 136
 - Nas linhas do texto, 136
 - Nas entrelinhas do texto, 136
 - Além das linhas do texto, 136
 - Como o texto se organiza, 137
 - Recursos linguísticos, 139
- Depois da leitura – Repente, 141
- Do texto para o cotidiano (tema: valorização da cultura popular), 143
- Produção escrita, 144**
 - Acróstico, 144
- Reflexão sobre a língua, 145**
 - Variedades linguísticas I (variedades regionais e históricas; norma-padrão e variedades urbanas de prestígio), 145
 - Atividades, 152
 - Fique atento... à acentuação das oxítonas, 154

LEITURA 2 – Causo (Barbeiro), 156

- Exploração do texto, 157
- Produção escrita e oral, 160**
 - Dramatização de causo, 160
- Reflexão sobre a língua, 162**
 - Variedades linguísticas II (variações socioculturais, variação situacional), 162
 - Atividades, 167
- Ativando habilidades, 169
- Conhecimento interligado, 170**

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2012.

A temática para tratar de algumas das questões lexicais é denominada na unidade de *Reflexão sobre a língua*. A gíria está descrita na parte de *Variedades linguísticas II*. É uma boa iniciativa trabalhar com essas questões, entretanto percebe-se que o tratamento para esses assuntos se dá de maneira superficial e não aprofundada. Ademais, não contempla nenhuma atividade sobre a temática, tampouco há exemplos atuais para que os alunos entendam melhor o que está sendo tratado.

Figura 2 – Jargão e gíria

2. Os trechos a seguir apresentam o jargão de quais grupos profissionais?

a) Em um jogo marcado por polêmicas, Bahia e Atlético-MG empataram em 1 a 1 [...] Souza marcou o tento do Bahia, aos 3 min da segunda etapa. Neto Berola, aos 31 min, empatou o duelo. Com esse resultado, o Bahia continua sem vencer na competição e soma seu segundo ponto. O Atlético-MG chegou ao sete pontos. [...] No segundo tempo, aos 3 min, Lulinha chutou de fora da área, a bola bateu nas costas de Leonardo Silva e o árbitro marcou pênalti, convertido por Souza. [...]

Folha de S.Paulo, 12 jun. 2011.

b) Neste artigo vamos explicar o gerenciamento de pacotes RPM, utilizando o Shell (Terminal) do Linux [...] A distro Linux que estou utilizando é a CentOS 5.6, uma distro classe empresarial baseada na distroRed Hat Enterprise Linux 5.6, com a qual mantém 100% de compatibilidade binária.

Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/20746/linux/gerenciamento-de-pacotes-rpm-em-modo-texto-em-distros-red-hat-e-compatíveis>>. Acesso em: 1º jul. 2011.

Não apenas os profissionais usam linguagens que os leigos não entendem. Alguns grupos sociais (os adolescentes, os universitários, os *rappers*, os ciclistas etc.) também têm uma linguagem própria que, teoricamente, apenas seus componentes entendem: a **gíria**.

Falando de forma diferente da empregada pela maioria, os integrantes desses grupos afirmam sua identidade e mostram que são diferentes de outros setores da sociedade.

163

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2012, p. 163.

Nesta parte, o tema inicial era “Jargão e gíria”; em seguida, há um exercício destinado ao tema de jargão. Percebe-se que, no final da atividade de jargão, já começa um pequeno texto para tratar do tema de gíria. A junção de texto com exercício, sem uma separação tão clara, pode ser um pouco confusa. Em relação à explicação, acreditamos que as autoras poderiam ser um pouco mais claras sobre “grupos sociais”, já que o livro é destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental e os exemplos dados não fazem distinção clara do que realmente seja um grupo social.

Figura 3 – Parte final da explicação sobre gíria

A maioria das gírias tem existência curta, mas algumas acabam sendo incorporadas permanentemente à língua e usadas pela população em geral.

Gírias são termos não convencionais utilizados em lugar de outras palavras correntes da uma linguagem restrita de alguns grupos sociais, cujo uso afirma a identidade de seus usuários em relação ao restante da sociedade.

Variação situacional (variação de registro)

Observe que você não se expressa da mesma forma em todas as situações de sua vida: algumas vezes você é totalmente informal, outras vezes procura certa formalidade, cria frases mais cuidadas etc. Além disso, note que sua fala não é igual à sua escrita.

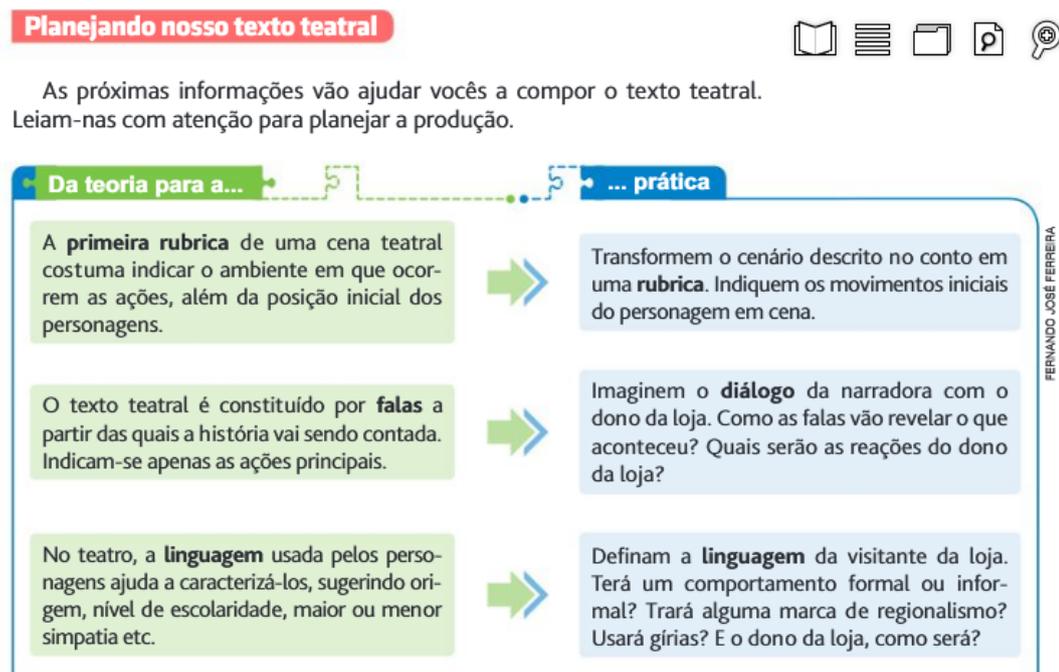
As variações que ocorrem quando **uma mesma pessoa** usa a língua de modos diferentes, conforme a situação de comunicação, chamamos de variações de **registro**.

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2012, p. 164.

A Figura 3 demonstra a última parte que o livro trata da gíria. Na conceituação, parece que as autoras tratam das gírias como um tipo de substituição, pois falam que elas são utilizadas no lugar de outras palavras correntes, e isso não é o objetivo das gírias. Além disso, a maneira como é abordada pode ser um pouco confusa, já que, em nenhum momento, foi utilizado algum exemplo para situar os alunos ou até mesmo alguma atividade para que eles reflitam sobre o uso das gírias. A gíria foi discorrida de forma resumida e não tão bem explicada. Por esse motivo, em consonância com os dados aqui vistos, é considerável reconhecer a necessidade de estudos que indiquem outras formas de análise dos livros didáticos, pensando em sua complexidade e, sobretudo, em teorias pedagógicas que contribuam para o ensino de língua materna nas escolas de educação básica.

Em análise ao segundo livro, *Se liga na língua*, em nenhum momento há alguma explicação específica sobre a gíria. O livro trata das variedades linguísticas, variedades formais e informais, mas não trata do que seja gíria ou até mesmo jargão. Vimos que, em determinadas atividades, utilizam o termo gíria, mas, pelo contexto das frases, não parece seguir o conceito explicado por Preti (1984).

Figura 4 – Elaboração de texto teatral



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 162.

Na Figura 4, trata-se de uma atividade de texto teatral. Nessa atividade, há algumas informações para compor a produção. Entre as informações de composição, a atividade, em determinada parte, solicita ao aluno que defina qual linguagem utilizará: a formal ou informal, fazendo um questionamento se ele usará gírias. A princípio, podemos afirmar que a atividade é interessante e dá abertura para que o aluno escolha a linguagem que melhor lhe convém. Dessa forma, o aluno tem a liberdade de usar a linguagem e o uso da gíria, assim como também marcas de regionalismo. Analisamos

essa atividade como positiva, embora não tenha explicado para os alunos o que venha a ser gíria ou exemplificar para que eles entendam melhor.

Figura 5 – Elaboração de Booktuber

Transformando a resenha em vídeo de booktuber

Nesta atividade, você transformará a resenha que produziu neste capítulo em um vídeo. Ele ficará disponível no *blog* da turma.

Para fazer seu vídeo, você pode utilizar qualquer aparelho de gravação de vídeos, como um *smartphone*, uma câmera, entre outros. Sua produção deve durar de dois a quatro minutos. Você deverá retomar a resenha que produziu neste capítulo e avaliar o mesmo objeto cultural.

Antes de iniciar a produção, veja as observações a seguir.

1. Como você vai iniciar o vídeo? Vai cumprimentar o público e anunciar o assunto? Vai fazer uma pergunta retórica ou contar uma curiosidade para o público? Vai apresentar um pequeno trecho da obra, reproduzindo alguns segundos de uma música, fazendo a leitura de um parágrafo de um romance, mostrando algumas cenas de um filme etc.?
2. Você vai mostrar o objeto cultural: capa do livro, cartaz do filme etc.?
3. Quais são as informações necessárias para familiarizar o público com esse objeto cultural?
4. Quais argumentos você usará para convencer o público da sua opinião?
5. Onde você fará o vídeo para que nenhum ruído ou intervenção o atrapalhe?

Lembre-se de que um vídeo não pode ser uma leitura rígida de um texto escrito. Mesmo que você se apoie na leitura da resenha, precisa falar com naturalidade, aproveitando recursos como modulação de voz, gestos, expressões faciais etc. Fale de maneira descontraída e com clareza. Marcas de oralidade poderão aparecer em sua fala, mas tenha cuidado para não exagerar no uso de marcadores conversacionais (*né?*, *tá?*) e evite gírias.

Se necessário, peça ajuda a um colega para fazer o enquadramento da imagem e apertar o botão para iniciar e finalizar a gravação. Ao terminar,

Lembra?
A pergunta retórica é aquela feita para estimular a reflexão, sem a expectativa de uma resposta.

St. Art. 184 do Código Penal e Lei 8.112 de 19 de fevereiro de 1988.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 236.

Na Figura 5, há uma atividade que faz parte da oralidade. Os alunos devem transformar a resenha que produziram, solicitada na página anterior, em vídeo. Dentro das observações de produção, a atividade explica que o aluno deve produzir o vídeo falando de maneira natural e descontraída. Em contrapartida, diz para que eles não exagerem nos marcadores conversacionais, entre eles, a gíria. Nesse quesito, nos pareceu uma atividade contraditória, pois, por um lado, o aluno pode gravar um vídeo falando de forma natural, mas, ao mesmo tempo, tem que “tomar cuidado” para não exagerar no uso de gírias e marcas de conversa. Tal advertência pode deixar o aluno confuso e/ou até mesmo restringir sua fala que, possivelmente, poderia ser mais natural, caso não houvesse essa observação. É uma atividade muito interessante e poderia ser mais bem explorada sem essa observação. É importante trabalhar a oralidade dos alunos, mas sem limitar a sua fala, já que, no caso, falaram que poderia ser mais descontraída. Pontuamos novamente que não foi explicado o que é gíria de grupo, gíria comum ou tenha tido algum exemplo para o entendimento dos alunos. Hoje, vemos que a gíria comum é aceita, inclusive, na imprensa. Por esse motivo, pensamos que a falta de esclarecimento na atividade restringe a fala do aluno e o seu entendimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos refletir sobre o estudo da gíria no LDP através de uma breve análise de dois livros didáticos de português, destinados ao 7º ano, do Ensino Fundamental II. Partimos do pressuposto de que a realização dos discursos, orais ou escritos, assim como o desenvolvimento da linguagem se dá por meio do léxico, já que ele é responsável por todas as palavras de uma língua.

Entendemos que, pelo fato de a língua ser dinâmica e as palavras estarem sempre em processo de mudanças constantes, são notáveis novos modos de representações através da linguagem, como é o caso da gíria, que é restrita a certos grupos sociais. Ademais, a língua e a cultura estão ligadas, pois, através da cultura, pode-se perceber a importância do léxico na construção lexical e na ampliação vocabular dentro dos diversos contextos que fazem parte do convívio social e cultural de uma sociedade.

É perceptível que muitos livros didáticos de língua portuguesa se destinam ao estudo demasiado de gramática e, muitas vezes, não têm um enfoque que se dedica aos aspectos da língua. Os livros, aqui analisados, demonstram uma preocupação em tratar assuntos referentes à língua, o que é considerável e importante. Por outro lado, pelo exposto, é preciso aprofundar um pouco mais em alguns temas, como é o caso da gíria, pois assim será permitido ao aluno que reflita melhor sobre o que está aprendendo. É preciso esclarecer alguns termos que fazem parte dos registros linguísticos de comunicação, para que, assim, não haja uma concepção errada e, até mesmo, preconceito linguístico. O estudo de fenômenos linguísticos mostra que as variações e a produtividade lexical são questões que fazem parte da língua falada e da escrita; como parte da sociedade e da cultura, é de suma importância o aluno conhecer.

Por fim, concluímos que é importante que haja mais investigações sobre a língua falada e seu ensino/aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, será uma oportunidade de criar mais mecanismos pedagógicos que auxiliem melhor na reflexão sobre a língua, sobre o estudo dos processos linguísticos, sobre as formações de palavras, sobre as gírias e, assim, contribuam para a ampliação e a compreensão dos itens lexicais presentes nos textos orais e escritos que circulam na sociedade, propiciando que o aluno possa saber utilizar desses recursos dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estruturação mental do léxico. *In*: BORBA, Francisco da Silva. (Org.). **Estudos de filologia e linguística**: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 131-145.

BIDERMAN, M. T. Léxico e Vocabulário Fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. **Princípios de linguística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977. 333 p.

CORREIA, Margarita. "Produtividade lexical e ensino da língua". *In: Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

DELMANTO, Dileta. **Jornadas.port - Língua Portuguesa, 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Linguística**. Trad. Espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FERRAZ, A. P.; CONTIERO, E. "A neologia de empréstimos no LDP: uma abordagem a partir dos atos discursivos". *In: SIMÕES, D.; OSÓRIO, P. (orgs.) Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, pp. 45-59, 2014.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/Cenp, 1991.

ORMUNDO, Winton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem** - manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, Mário A. **Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica**. Trabalhos em Linguística Aplicada nº 12. Campinas: Unicamp/IEL – setor de publicações, 1988.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PRETI, Dino. **O léxico na linguagem popular: a gíria**. 2000. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02-1_0.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2017.

Retórica e agudeza no *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, de Padre Antônio Vieira¹

Rhetoric and sharpness in the Sermon on Ash Wednesday, by Father Antônio Vieira

SIVALDO FERREIRA DE SOUZA

Graduando de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

E-mail: e-mail: sivaldosouza1000@gmail.com

Resumo: Percebe-se, no *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, de Padre Antônio Vieira, uma construção muito retórica em relação ao discurso e uma extrema agudeza entre a semântica de termos que se distanciam. Nesse sentido, uma análise para explicitar esses fenômenos se faz indispensável no que concerne à ciência literária, pois o autor é um dos maiores nomes do Barroco brasileiro. Logo, será feito um trabalho buscando-se identificar a retórica aristotélica presente no sermão e observar de que maneira ela persuade o leitor/ouvinte acerca das ideias e teses de Vieira, bem como observar a retórica da agudeza trabalhando no mesmo sentido. Para tanto, autores como João Adolfo Hansen (2000) e Wander Emediato (2001) serão indispensáveis.

Palavras-chave: Padre Antônio Vieira. *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*. Retórica aristotélica. Retórica da agudeza. Barroco.

Abstract: It is noticed, in the *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, by Father Antônio Vieira, a very rhetorical construction in relation to the discourse and an extreme sharpness between the semantics of distant terms. In this sense, an analysis to explain these phenomena is indispensable with regard to literary science, since the author is one of the greatest names in the Brazilian Baroque. Then, a work will be done seeking to identify the Aristotelian rhetoric present in the sermon and to observe how it persuades the reader / listener about Vieira's ideas and theses, as well as to observe the rhetoric of sharpness working in the same direction. For this, authors such as João Adolfo Hansen (2000) and Wander Emediato (2001) will be indispensable.

Keywords: Father Antônio Vieira. *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*. Aristotelian rhetoric. Rethoric of sharpness. Baroque.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, escrito por Padre Antônio Vieira no ano de 1672 e proferido na Igreja de S. Antônio em Roma, no mesmo período, tem, como pano de fundo, uma retórica extremamente astuta e é permeado de agudezas que funcionam como elementos persuasivos no sentido de convencer o auditório, ou, neste caso, o leitor, de que há lógica e coerência entre suas ideias e seus argumentos. Logo, por essa perspectiva, o sermão supracitado é passível de estudo literário justamente para que se

¹ Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Literatura Brasileira I, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Henrique Carvalho Penido.

possa analisar de que maneira o autor se utiliza da Retórica e da Agudeza para alcançar o objetivo do seu discurso, que é o convencimento e a persuasão acerca de suas teses. Assim, este trabalho propõe a análise do sermão, visando identificar os traços que explicitam a Retórica e a Agudeza dentro do texto e observar de que forma esses elementos contribuem para o convencimento do leitor/ouvinte.

2 DISCUSSÃO E ANÁLISE

Para começar, cita-se aqui a retórica aristotélica, que compreende a seguinte definição “A retórica é a arte da eloquência e o estudo desta corresponde ao estudo do discurso e das técnicas utilizadas para persuadir, manipular ou convencer o auditório” (EMEDIATO, 2001, p. 160). Por essa lógica, o *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, de P. Antônio Vieira, se constrói justamente com a finalidade de persuadir o auditório ou o leitor e convencê-lo de suas ideias. Assim, a Retórica pode ser subdividida e desenvolvida em quatro partes: a *inventio*, que trata da matéria do discurso, da apresentação do assunto, entendido como *topos* ou *lugares comuns* (que trata também de uma noção ou conteúdo que é aceito e creditado pelo leitor/ouvinte) e das ideias a serem trabalhadas, sempre tendo em mente a sua verossimilhança; a *dispositio*, que zela por colocar em ordem o assunto e as ideias propostas por meio da exortação (que é a introdução ao tema), da narração (explicitação dos fatos), da confirmação (apresentação de provas que confirmam ou negam os fatos) e do epílogo (encerramento com o intuito de persuadir o auditório através de um apelo eloquente); a *elocutio*, que consiste em organizar a linguagem do discurso à maneira do orador; e a *actio*, que é a gestualização do discurso, em que a voz e as expressões funcionam como auxiliares para se alcançar determinados efeitos (EMEDIATO, 2001). Veja-se, agora, como esses elementos são explicitados no *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*.

Inicialmente o autor explicita a matéria do discurso partindo de uma leitura da bíblia em que há a ideia de que somos pó e ao pó retornaremos. Mas o questionamento surge quando ele pergunta: “O pó futuro, em que nos havemos de converter é visível à vista, mas o pó presente, o pó que somos, como poderemos entender essa verdade?” (VIEIRA, 2000, p. 55). Nesse sentido, segue-se que o sermão cuidará de buscar o entendimento dessa verdade e, para isso, apresenta a noção de que a Igreja ensina duas coisas: uma é facilmente apreendida, a outra, nenhuma consciência pode alcançar, isto é, somos pó e em pó nos havemos converter; o pó que seremos, este os olhos podem ver, o pó que somos, este os olhos não enxergam. Logo, para a primeira ideia, a de que seremos pó, Vieira exemplifica seu argumento:

Naquelas sepulturas, ou abertas ou cerradas, o estão vendo os olhos. [...] Vamos, para maior exemplo e maior horror, a esses sepulcros recentes do Vaticano. Se perguntardes de quem são pó aquelas cinzas, responder-vos-ão os epitáfios, que só as distinguem: Aquele pó foi Urbano, aquele pó foi Inocêncio, aquele pó foi Alexandre, e este que ainda não está de todo desfeito, foi Clemente. De sorte que para eu crer que hei de ser pó, não é necessário fé, nem entendimento, basta a vista. (VIEIRA. 2000, p. 55-56)

Por conseguinte o autor questiona a Igreja, que, ao mesmo tempo em que ensina que somos pó, também ensina que somos homens, e quanto a isso o autor indaga:

Argumento à Igreja com a mesma Igreja: *Memento homo*. A Igreja diz-me, e supõe que sou homem: logo não sou pó. O homem é uma substância vivente, sensitiva, racional. O pó vive? Não. Pois como é pó o vivente? O pó sente? Não. Pois como é pó o sensitivo? O pó entende e discorre? Não. Pois como é pó o racional? Enfim, se me concedem que sou homem: *Memento homo*, como me pregam que sou pó: *Quia pulvis es?* (VIEIRA, 2000, p. 56)

Assim, Antônio conclui que essa será a matéria do seu discurso, pois que buscará a solução para o dilema apresentado. Perceba-se aqui o aparecimento da *inventio*, a qual visualiza a apresentação da temática e, por conseguinte, o *topos* ou *lugares comuns*, que visa a um assunto que perpassa e é creditado/aceito pelo imaginário coletivo, em que a verossimilhança do conteúdo o torna passível de crença – no caso, um assunto referente ao contexto bíblico. Seguindo, Vieira se utiliza da premissa lógica de que o pó não vive, não sente e não pensa, e, por isso, não podemos ser pó. Visto isso, reverbera-se uma passagem: “para que uma tese consiga a adesão de um auditório, ele necessita, de certa forma, estar em conformidade com as crenças desse auditório ou, a *fortiori*, com o que esse auditório é capaz de admitir como racional” (EMEDIATO, 2001, p. 163). Interessante notar também que, ao mesmo tempo em que acusa a Igreja, o autor defende sua tese, apresentando um dos aspectos da *dispositio*, que é a confirmação, isto é, o padre apresenta provas que confirmam suas ideias. De início já é também visível um pouco da *elocutio*, pois a maneira como Vieira constrói o discurso já revela um pouco do seu estilo (sua poética) e de como será desenvolvido ao longo do discurso.

Nos próximos capítulos do sermão, Padre Vieira continua desenvolvendo as suas ideias no sentido de entender como podemos ser homens viventes e, ao mesmo tempo, sermos pó. Para isso, no capítulo II, ele apresenta outra premissa lógica: “O homem foi pó e há de ser pó, logo é pó, pois tudo o que vive não é o que é, é o que foi e o que há de ser” (VIEIRA, 2000, p. 56). Para comprovar essa ideia, o autor cita um episódio da história do personagem bíblico Moisés, em que este, para provar o seu poder diante do Faraó, tornou a sua vara em cobra e, depois, transformou-a em vara novamente. Segue-se que Vieira, a partir dessa menção, comprova e defende sua tese “Porque tudo o que vive nesta vida, não é o que é: é o que foi e o que há de ser.” (VIEIRA, 2000, p. 56). Perceba-se novamente o discurso passando pelo *topos* e pelo *lugares comuns* (contexto bíblico) e como, através desses elementos, Vieira vai, pouco a pouco, convencendo o leitor/ouvinte dos seus argumentos. Seguindo a lógica, é observável também o aparecimento mais claro da *dispositio*, pois o autor inicialmente passa pela narração – visto que expõe um dos fatos, que, no caso, se apresenta na pergunta: como o homem há de ser pó se é homem? É possível? Ele diz que sim – e logo passa à confirmação, porque apresenta provas de que isso é verossímil (possível) a partir da citação da história de Moisés. Vale notar ainda, nesta passagem, o recurso da agudeza como elemento reforçador da persuasão. Veja-se:

A vara de Moisés, antes de ser serpente, foi vara, e depois de ser serpente, tornou a ser vara; a serpente que foi vara e há de tornar a ser vara não é serpente, é vara: *Virga Aaron*. E verdade que a serpente naquele tempo estava viva, e andava, e comia, e batalhava, e vencia, e triunfava, mas como tinha sido vara, e havia de tornar a ser vara, não era o que era: era o que fora e o que havia de ser: *Virga*. (VIEIRA, 2000, p. 57)

O trecho, reverberando as ideias citadas mais acima, traz, no arcabouço, certa astúcia por parte do autor, pois a todo momento vê-se o texto contrapor a ideia de passado e de futuro; o que foi e o que será; de vara e de cobra. Essa proposição, segundo Hansen (2000), trata-se da Retórica da Agudeza, que se esteia na ideia de aproximar conceitos extremos numa espécie de consonância semântica, isto é, apesar de os conceitos serem antítese um do outro, em algum momento eles se tocam, se correspondem, e é o que Vieira faz por todo o sermão. Note-se ainda que a 'vara', no trecho, assume a figura do pó, e a cobra assume a figura do homem, o que, em certo sentido, pode denotar uma metáfora da própria metáfora se partimos da noção de que o texto em si, quando foi escrito, não tinha o intuito de ser literário, mas sim de criar uma realidade através palavras, dos seus sentidos e das suas ações, pois o seu fim último era convencer o ouvinte/leitor das suas ideias, colocá-los dentro do seu universo para que não restasse nenhuma dúvida de que Vieira estava certo quanto às suas colocações e argumentos.

Citar-se-á agora um último capítulo do sermão para ilustrar novamente como o autor constrói o seu texto seguindo os preceitos aristotélicos sobre o discurso e para corroborar que a linguagem retórica está presente em todo o *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, bem como a engenhosidade da agudeza. O trecho que se segue é do capítulo V, em que o autor discutirá sobre o pó levantado e o pó caído, em que "O primeiro será o momento dos vivos, o segundo o dos mortos." (VIEIRA, 2000, p. 63). Novamente nota-se que a matéria do capítulo, o *lugares comuns* ou *topos* é saber que todos experienciam a vida e a morte, é algo que está no imaginário coletivo do seu público-alvo; nesse sentido, segue-se o argumento de que a vida é aquela que está levantada, e a caída, aquela que está morta. Logo, Vieira cita a história bíblica da estátua de Nabuco, que é uma metáfora para os reinos que virão, se levantarão e cairão, sendo que a cabeça da estátua é de ouro, seus braços e peitos de prata, seu ventre e quadris de bronze, as pernas de ferro e os pés de barro, assim: "Porque se não converte o bronze em pó de bronze e o ferro em pó de ferro? Mas o ouro, a prata, a bronze, o ferro, tudo em pó de terra? Sim. Tudo em pó de terra." (VIEIRA, 2000, p. 64). O que se depreende com essa passagem é que a estátua de Nabuco representava o homem, e o homem será pó e cairá, portanto:

Cuida a ilustre desvanecida que é de ouro, e todo esse resplendor, em caindo, há de ser pó, e pó de terra. Cuida o rico inchado que é de prata, e toda essa riqueza em caindo há de ser pó, e pó de terra. Cuida o robusto que é de bronze, cuida o valente que é de ferro, um confiado, outro arrogante, e toda essa fortaleza, e toda essa valentia em caindo há de ser pó, e pó de terra. (VIEIRA, 2000, p. 64)

Diga-se de passagem que o trecho acima também traz consigo determinada agudeza no sentido alegórico, pois há a associação das personalidades de certos homens com metais preciosos, causando uma espécie de êxtase e de susto no ouvinte/leitor. Tal fenômeno pode ser entendido pela seguinte ideia: “Simultaneamente, a versatilidade do autor sintetiza as semelhanças e diferenças que foram achadas em uma forma nova e inesperada, que causa espanto ou maravilha” (HANSEN, 2000, p. 2). Observe-se agora o autor trabalhando o mesmo argumento – de que não importa se o homem é de ouro, de prata, de bronze; tudo será pó – com uma passagem de Santo Agostinho, para dar um toque de veemência ao sermão:

Abri aquelas sepulturas, diz Agostinho, e vede qual é ali o senhor e qual o servo; qual é ali o pobre e qual o rico? Discerne, si podes: distingue-me ali, se podeis, o valente do fraco, o formoso do feio, o rei coroado de ouro do escravo de Argel carregado de ferros? Distingui-los? Conhecei-los? Não por certo. O grande e o pequeno, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, o senhor e o escravo, o príncipe e o cavador, o alemão e o etíope, todos ali são da mesma cor. (VIEIRA, 2000, p. 65)

É novamente a *dispositio* sendo posta em ação pelo autor numa organização que leva o ouvinte/leitor cada vez mais a crer na sua tese, na sua ideia; afinal, há em todo texto uma espécie de ordem que constrói esse caminho, mesmo parecendo que não, pois que segue a lógica argumentativa “ideia > prova”. Agora, chama-se a atenção para o terceiro ponto, a *dispositio*, que é o epílogo, no sentido de resumir a sua fala e apelar com provas mais irrefutáveis ainda para a total aceitação de sua tese. Veja-se o final do capítulo:

Se quereis ver o futuro, lede as histórias e olhai para o passado; se quereis ver o passado, lede as profecias e olhai para o futuro. E quem quiser ver o presente, para onde há de olhar? [...] Olhai para o passado e para o futuro, e vereis o presente [...] porque o presente é o futuro do passado, e o mesmo presente é o passado do futuro. (VIEIRA, 2000, p. 67)

O mais notável do trecho é a argúcia com que o autor pergunta e, ao mesmo tempo, responde, levando sempre a uma lógica verossímil por meio da agudeza, que aparece bem claramente nesse trecho pelas oposições de passado e de futuro e na relação que os dois estabelecem com o presente. É nesse ponto de eloquência que se encontra também a *actio*, se imaginarmos o sermão de forma oral, sendo falado com essa expressão que atinge o ouvinte e deixa-o ainda mais atento à ideia do discurso por meio dos gestos ou do tom da voz. Logo, esse apelo terá por objetivo último levar o leitor/ouvinte ao convencimento, deixando-o quase constringido diante de tamanha ideia, de tão nobre argumento; pois quem dirá que não faz sentido as colocações feitas por Vieira, mesmo que pareçam metáforas incompreensíveis? Por certo que a retórica tem esse poder, haja vista que “os sofistas [...] instrumentalizando a linguagem para os fins de persuasão, souberam acentuar habilmente a potencialidade do discurso, a dimensão polissêmica da

palavra, e o poder da linguagem [...] a serviço de quem lhes pregava.” (EMEDIATO, 2001, p. 161).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir do *Sermão da Quarta-Feira de Cinza*, de Padre Antônio Vieira, é que é um texto elaborado com extrema astúcia, pois há de convencer o seu leitor/ouvinte de que suas ideias são verdadeiramente coerentes, o que acaba exigindo de qualquer autor uma capacidade a mais em relação à construção desse tipo de discurso. Cabe lembrar ainda que o texto analisado é da casta religiosa, o que, de certo modo, já passa por um critério de verossimilhança, tendo em mente as suas possibilidades reais e fictícias. Quanto aos aspectos encontrados e discutidos ao longo da análise, há de se concordar que a linguagem realmente tem um poder que age sobre as pessoas quando feita sob a égide da habilidade e do interesse, pois se estes estão alinhados, consequentemente ter-se-á um discurso, no mínimo, sublime. Para encerrar, é preciso notar também que o autor está postulado no período Barroco pela lógica literária, fato que muito explica toda a conjectura por trás do sermão, afinal um dos conceitos que a palavra ‘barroco’ traz em si, segundo Lima (2016), é a ideia de talhar o texto como um ourives, ou seja, esculpi-lo até chegar à forma ideal, e, nesse sentido, ferramentas como a Retórica e a Agudeza funcionam extremamente bem.

REFERÊNCIAS

EMEDIATO, Wander. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

HANSEN, João Adolfo. **Retórica da agudeza**. *Letras Clássicas*, São Paulo, n. 4, p. 317-342, 2000. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73792/77458>.

LIMA; Samuel Anderson. **Gregório de Matos: do barroco à antropofagia**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2016.

VIEIRA; Padre Antônio. **Sermões**. São Paulo: Ebooks Brasil, 2000.

Revisitando o romance *Budapeste*, de Chico Buarque: a questão do *ghost-writer* para além do autor¹

Revisiting Chico Buarque's novel Budapeste: the ghost-writer issue beyond the author

VANESSA CRISTINA MORAES TEIXEIRA

Mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET- MG. Bacharela em Letras com ênfase em Tecnologias de Edição pela mesma instituição.
E-mail: vanessacmteixeira@gmail.com

Resumo: *Budapeste*, romance escrito por Chico Buarque, conta a história de José Costa, um típico *ghost-writer* que vive uma vida dupla entre Rio de Janeiro e Budapeste. A narrativa aborda situações contraditórias em que o personagem se envolve ao tentar conciliar o anonimato da sua escrita aos seus amores confusos e às desventuras entre as duas cidades. Partindo disso, este artigo pretende revisitar o romance, a fim de abordar a questão do *ghost-writer* para além do autor, evidenciando uma diferente face do anonimato associada às importantes intervenções realizadas por outros profissionais do texto, como editores, revisores e preparadores, que acabam sendo invisíveis aos olhos do público. Nesse sentido, serão consideradas como referências teóricas as contribuições de Salgado (2008; 2013; 2016), Perpétua (2008), Kotze e Verhoef (2003), a fim de apresentar argumentos que demonstram que a composição da autoria não reside apenas na figura do autor.

Palavras-chave: *Budapeste*. *Ghost-writer*. Autoria.

Abstract: *Budapest*, a novel written by Chico Buarque, tells the story of José Costa, a typical ghost-writer who lives a double life between Rio de Janeiro and Budapest. The narrative shows the conflicting situations in which the character gets involved while he is trying to reconcile the anonymity of his writing with his confused love relationships and his misadventures living in two cities. Based on that, this article intends to revisit the novel in order to address the ghost-writer issue beyond the author, highlighting a different face of anonymity associated with the important interventions carried out by other publishing professionals, such as editors, proofreaders and copy editors, that end up being invisible to the public. Thereby, the theoretical references that will be used are Salgado (2008; 2013; 2016), Perpétua (2008), Kotze and Verhoef (2003), in order to demonstrate that the composition of authorship does not reside only in the figure of the author.

Keywords: *Budapeste*. Ghost-writer. Authorship.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

¹ Este artigo foi derivado de um trabalho final realizado na disciplina de Revisão de Textos II, sob orientação da Profa. Dra. Bruna Fontes Ferraz (CEFET-MG).

O que está por trás da distinta figura de um autor? É com essa pergunta que se suscita, neste artigo, uma reflexão acerca da profissão do *ghost-writer*, com o propósito de evidenciar uma diferente face do anonimato associada às funções de outros agentes editoriais que também trabalham de forma “oculta” na construção da autoria de uma obra. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a atuação de profissionais do texto, entre eles, editores, preparadores e revisores, pode interferir de forma determinante na escrita do autor e no resultado da publicação, e isso, muitas vezes, está invisível aos olhos do público.

Budapeste, o terceiro romance escrito por Chico Buarque, foi lançado em 2003 pela Editora Companhia das Letras e conta a história de José Costa, um *ghost-writer* que vive uma vida dupla entre Rio de Janeiro e Budapeste. O livro trata de diversas situações da vida desse profissional anônimo que se dedica à criação de produções de aparência fidedigna, a fim de omitir sua autoria. Nesse cenário, é retratado o apego que José sente pelos textos que são assinados por outros, assim como a contraditória vaidade que ele expressa diante do reconhecimento que os supostos autores ganham através deles. A peculiaridade desse ofício, por sua vez, acaba refletindo na vida pessoal do narrador que passa por crises de identidade ao tentar conciliá-lo aos seus amores confusos e às desventuras entre as duas cidades.

Partindo dessas perspectivas, serão apresentados aspectos da leitura do romance que abordam a questão dos profissionais “anônimos” que estão por trás do texto publicado, além de outros aspectos que dialogam com o contexto do mercado editorial. Para isso, serão consideradas como referências teóricas centrais as contribuições da professora Luciana Salazar Salgado (2008; 2013; 2016), no que diz respeito aos seus estudos sobre os *Ritos Genéticos Editoriais*, importante concepção utilizada para fundamentar esta discussão. Segundo ela, os *ritos* se referem ao “trabalho que é feito sobre os textos autorais que se preparam para ir a público, sem perder de vista que o trabalho do coenunciador editorial, assim como o do autor e de todos os que lidam com seu texto, é feito de um dado lugar discursivo” (2013, p. 16). Ademais, também serão abordadas contribuições da professora Elzira Divina Perpétua (2008), que tratam do ofício do revisor e do preparador de textos; e das professoras Althéa Kotze e Marlene Verhoef (2003), pesquisadoras da prática do editor de textos na África do Sul.

2 A HISTÓRIA DE UM GHOST-WRITER EM “BUDAPESTE”

José Costa, narrador-protagonista do romance *Budapeste*, escrito por Chico Buarque, é um típico *ghost-writer*. Trata-se de um personagem que, inicialmente, trabalha na Agência *Cunha & Costa*, denominada por ele como “fábrica de textos”, onde “pagavam [-lhe] os honorários correntes no mercado, como se paga por página a um escriba velho, um digitador, um copiador de enciclopédias” (BUARQUE, 2003, p. 15). Essa definição, por si só, já revela que o narrador utiliza a escrita como meio de vida e como mercadoria, visto que o diferencial dos serviços está no oferecimento de uma falsa autoria que garante ao cliente autenticidade e visibilidade em seu meio social.

Recompensa profissional, para valer, só obtive a partir da publicação integral de meus artigos em jornais de grande circulação. Meu nome

não aparecia, lógico, eu desde sempre estive destinado à sombra, mas que palavras minhas fossem atribuídas a nomes mais e mais ilustres era estimulante, era como progredir de sombra. (BUARQUE, 2003, p. 16)

É possível perceber que o personagem vê certo prazer em ser um “criador discreto” (BUARQUE, 2003, p.18) e se apresenta, portanto, como uma “espécie de não-narrador, cujo ofício é marcado pela alienação da própria identidade e pela escrita volátil, adaptável às expectativas dos clientes e às demandas reprimidas de mercado” (BARREIROS, 2009, p. 4). No entanto, ele revela sentir um “ciúme ao contrário” das suas produções anônimas, o que demonstra seu completo envolvimento nesse processo:

Naquelas horas, ver minhas obras assinadas por estranhos me dava um prazer nervoso, um tipo de ciúme ao contrário. Porque para mim, não era o sujeito quem se apossava da minha escrita, era como se eu escrevesse no caderno dele [...] eu me sentia tendo um caso com mulher alheia. E se me envaideciam os fraseados, bem maior era a vaidade de ser um criador discreto. (BUARQUE, 2003, p. 16-17)

Verifica-se, nesse trecho, um sentimento de posse descomedido. José Costa sente um ciúme diferente dos seus textos, não por receio de perder sua presença autoral, mas por sentir certo deleite em vê-las assinadas por outros supostos autores, sobretudo, por ter tomado para si a identidade deles no processo da escrita. Ele assume que não se trata de “orgulho ou soberba”, mas de vaidade – “vaidade mesmo, com desejo de jactância e exibicionismo” (BUARQUE, 2003, p.18).

Outra situação que revela essa postura do narrador acontece quando Álvaro, sócio da Agência *Cunha & Costa*, decide contratar estagiários para terceirizar algumas de suas tarefas como *ghost-writer*. Essa mudança não foi bem recebida por José, que encarava sua escrita anônima como propriedade exclusiva e parte de si mesmo.

O Álvaro adestrava o rapaz para escrever não à maneira dos outros, mas à minha maneira de escrever pelos outros o que me pareceu equivocado [...] e a todos o Álvaro lograva impor meu estilo, quase me levando a crer que meu próprio estilo, lá no começo, seria também manipulação dele. (BUARQUE, 2003, p. 23 e 25)

Esse trecho demonstra que o fato de ter sua escrita reproduzida por outros faz com que o narrador se sinta como se tivesse sua identidade roubada e isso acaba expondo seu extremo envolvimento e dependência com o ofício. Essa frustração, então, faz com que ele procure por um novo gênero de texto que o manteria afastado das novas contratações indesejadas da agência: as autobiografias. “Passei a criar autobiografias, no que o Álvaro me apoiou, afirmando tratar-se de mercadoria com farta demanda reprimida” (BUARQUE, 2003, p. 25).

Um resultado marcante dessa nova experiência foi o relato autobiográfico “O Ginógrafo”, assinado pelo alemão Kaspar Krabbe, que se tornou um *best-seller*. No processo de escrita, José Costa relata que ouvia fitas cassetes gravadas pelo alemão e, logo, envolvia-se com aquilo e se apropriava da identidade do “homem louro e cor-de-

rosa”, como se ele tivesse vivido toda a história narrada. No fim da produção, como era de praxe, José Costa deveria negar qualquer participação autoral na obra e, para isso, assinou um contrato que declarava apenas que ele havia feito um serviço de digitação. Mesmo assim, percebe-se certo apego por essa produção: “a revisão de um livro era para mim um tempo de extremo apego. Logo, logo, ele teria novo autor, e abrir mão de um livro pronto e acabado era sempre doloroso, mesmo para um profissional calejado como eu.” (BUARQUE, 2003, p. 40). Nisso, percebe-se a presença de sentimentos contraditórios advindos do narrador, visto que há uma luta interna entre a necessidade e o prazer de esconder a própria identidade e o desejo reprimido de ser reconhecido.

Entretanto, o fato de José Costa ser um *ghost-writer* não determina apenas sua relação com o trabalho, mas também suas relações pessoais e, sobretudo, consigo mesmo. Afinal, enquanto escritor, ele passa por crises de identidade ao ter que conviver com o anonimato da sua escrita e, enquanto sujeito, transita por vivências opostas no Brasil e na Hungria, “dividido entre duas cidades, duas mulheres, dois livros, duas línguas” (WISNIK, 2003, s/p).

Tudo começa quando José estava retornando de um congresso de escritores anônimos na Europa e precisou realizar uma parada de emergência na cidade de Budapeste. Lá, ele conhece Kriska, com quem primeiro se envolve devido ao interesse de aprender húngaro, mas, depois, acabam tendo um romance de idas e vindas. Com isso, ele começa uma vida dupla: “no Brasil, o sujeito é José Costa, marido de Vanda, pai de Joaquinzinho, sócio de Álvaro, escritor fantasma. Na Hungria, entretanto, o sujeito é Zsoze Kósta, amante de Kriska, estudante da língua magiar, funcionário do Clube das Belas Letras” (VARGAS; UMBACH, 2011, p. 70), onde trabalhou anonimamente com poesia e produziu o livro *Tercetos Secretos* sob o nome de Kocsis Ferenc, um poeta com carreira em declínio.

Ademais, um fato curioso que acontece ao fim do romance é a notícia do lançamento de “Budapest”, a autobiografia do próprio José Costa escrita por um *ghost-writer* húngaro que, por coincidência, é ex-marido da Kriska. É nesse momento que a história se inverte, pois, da mesma forma que José Costa havia escrito “O Ginógrafo” e tornou o alemão Kaspar Krabbe famoso, agora, ele também havia se tornado conhecido por um livro do qual não era o verdadeiro autor. Contudo, ele se surpreende ao perceber a fidelidade do conteúdo: “a história, por ele imaginada, de tão semelhante à minha, às vezes parecia mais autêntica do que se eu próprio a tivesse escrito” (BUARQUE, 2003, p. 169). Assim, nesse novo cenário, José precisa negar a autoria da obra para afirmar a sua identidade e isso o tira da zona de conforto do anonimato.

Tendo em vista o enredo do romance, é notável a existência de uma constante ambiguidade na conduta do protagonista que se divide entre a vida de José Costa e de Zsoze Kósta. Além disso, o que torna a obra ainda mais intrigante é o fato de o narrador persistir na carreira de *ghost-writer* mesmo quando está na Hungria e, a todo momento, transparecer a sua necessidade de permanecer nas sombras. Esse comportamento vai de encontro à visão tradicional que se tem do autor: sempre em evidência, buscando fazer sucesso com a escrita (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 80), e aponta a intenção do Chico Buarque de mostrar um lado obscuro do fazer literário e dos impasses que envolvem a autoria.

Portanto, partindo das questões sobre a profissão do *ghost-writer* apresentadas de forma singular através da história de José Costa, pretende-se revisitar o romance a fim de abordar uma nova reflexão sobre o trabalho de outros profissionais do mercado editorial que, de certa forma, também atuam como *ghost-writers* e passam despercebidos diante da visibilidade conferida ao autor. Afinal, o quanto eles contribuem na autoria de um texto?

3 OS “ANÔNIMOS” POR TRÁS DA FIGURA DO AUTOR

Os autores são sempre colocados em evidência nas capas dos livros, nos artigos, nas sessões de autógrafos, nas resenhas críticas, nas notícias, nos discursos, entre outros suportes de divulgação. Por essa razão, muitas vezes, esses nomes são associados ao sucesso ou, até mesmo, ao fracasso das produções, tamanho é o foco conferido a eles. No romance *Budapeste*, Chico Buarque expõe o quanto esse cenário é comum ao contar as vivências de José Costa, que, trabalhando como *ghost-writer*, vê seus trabalhos ganharem grande popularidade pelo nome de terceiros que compram os direitos autorais e se passam por autores. No entanto, com base nessa realidade, é importante que também seja destacada outra face da constituição da autoria “que envolve explícita e oficialmente gestos de outros além dos do autor” (SALGADO, 2008, p. 535).

De acordo com Salgado (2008, p. 534), o autor responde por seus textos em circulação, mas os seus “duplos”, que correspondem ao editor e aos outros agentes envolvidos, trabalham ligados diretamente a ele para poderem interferir da forma como acharem adequado. Esses agentes “dão sentido ao texto que transmitem, imprimem e leem” (CHARTIER, 2002 p. 61), pois “quando um autor entrega sua versão ‘final’ a um editor, dá-se início a uma nova etapa de escritura. Não há nesse momento um texto acabado, mas uma proposta [...]” (SALGADO, 2016, p. 145). Em vista disso, a autora considera o tratamento editorial de textos como parte fundamental da “cadeia criativa do livro”, isso porque os textos nunca são determinadamente finalizados, já que sempre há possibilidades de novas reformulações até que se chegue à versão que será publicada.

[...] esse tratamento editorial de textos orienta (e reorienta) arranjos, e desse modo é que participa da composição (e das recomposições) dos projetos editoriais; e enfatiza, com isso, a condição coletiva, plural, heterogênea de toda autoria, que não comporta apenas o autor. (SALGADO, 2016, p. 173)

Então, constata-se que, no processo de editoração, vários aspectos são alterados. e o texto, portanto, é um resultado diferente dos originais do autor. Segundo Perpétua (2008, p. 77), em cada parte do processo, o material passa por diferentes leituras que são influenciadas pela experiência de vida dos agentes envolvidos. Dessa forma, o “envolvimento anônimo em sua confecção, configura um espaço plurivocal e, conseqüentemente, um espaço pluricultural” (PERPÉTUA, 2008, p. 77).

[...] todo texto, para se constituir como tal, passa por um processo de decantação da linguagem do autor que, como toda linguagem, carrega

em si o fator ideológico inerente a cada falante. Ao chegar à editoração, passará por outros processos de transformação. (BRANDÃO, 2006, *apud* PERPÉTUA, 2008, p. 76)

Relacionado a esse fator ideológico, encaixa-se o argumento de Kotze e Verhoef (2003, p. 43), que coloca o editor de texto na posição de mediador, visto que ele desempenha um papel central ao comandar dois sistemas de comunicação, atuando como emissor e receptor. Num primeiro momento, o editor recebe a mensagem do autor, trabalha nela e, num segundo momento, emite a mensagem totalmente adequada ao leitor e, assim, transformada. Nesse sentido, é através do editor e do seu contato com o autor que se determina efetivamente a forma como o discurso chegará ao público e, sem a mediação dele, a compreensão do texto pode ser prejudicada.

Todavia, o ideal é que essas intervenções preservem o sentido original dos textos e respeitem o estilo do autor. Nisso, enquadra-se, por exemplo, o trabalho do revisor. Segundo Perpétua (2008, p. 79), a tarefa do revisor “consiste em saber delinear a frágil fronteira entre o estilo e a inadequação linguística”, sendo essa, portanto, uma tarefa oculta, a partir do momento em que ele deve evitar a existência de mais de uma voz no texto, identificar e seguir o estilo do autor. No entanto, apesar de executar tarefas que não são visíveis, a interferência do revisor não é livre de ideologias. De acordo com a autora, ao ler um texto e captar erros ou escolher certos excertos a outros, o revisor acaba operando uma apropriação do texto, atribuindo, mesmo que involuntariamente, uma nova visão a ele, o que configura outro trabalho que não é mais como o original.

Ademais, Perpétua (2008, p. 77) defende que o preparador de originais tem responsabilidade “quase coautor” com o texto. Trata-se de uma fase relevante, pois o preparador é o primeiro profissional a ter contato com o material após ele ser escrito e pode interferir desde a revisão à argumentação com o autor sobre possíveis alterações. Assim, dependendo das intervenções que forem necessárias ao original, e normalmente são muitas, o preparador pode, até mesmo, ser visto como um “coautor”, pois é um trabalho que se mistura ao do autor e que não é percebido ou identificado após a publicação.

Os argumentos apresentados em relação à importância das intervenções realizadas pelos profissionais do texto reafirmam o papel que eles têm de “duplos” do autor, como foi proposto por Luciana Salgado (2008). Visto isso e retomando a trama do romance *Budapeste*, é possível pensar que, se o editor é um dos atores que compõem o duplo do autor, o personagem José Costa é o duplo, porém anônimo, dos textos que ele mesmo escreve. Afinal, ele está ligado aos clientes de forma estreita e se empenha em escrever e editar aquilo que será consagrado em outro nome. Isso acontece no processo criativo da autobiografia “O Ginógrafo”, quando o narrador incorpora a identidade e a história de vida do alemão Kaspar Krabbe, já que, na posição de *ghost-writer*, ele precisa ser o mais parecido possível com a pessoa que encomenda seu trabalho. Essa situação, por conseguinte, remete ao cuidado atribuído ao trabalho dos editores e, sobretudo, dos revisores e preparadores, posto que os ajustes, normalmente, devem ser feitos quase que de forma imperceptível em respeito ao estilo e às intenções do autor.

Apesar disso, deve-se mencionar que o próprio José Costa acaba transmitindo algumas de suas experiências pessoais para a escrita da autobiografia, “quando atribui

ao alemão recém-chegado no Rio de Janeiro os mesmos dilemas vividos por ele quando estrangeiro em terras europeias, a se debater com o idioma húngaro” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 2015, p. 77). Esse exemplo ilustra as interferências determinantes que podem ser feitas num texto durante os processos editoriais, afirmando-o como um “espaço plurivocal e pluricultural” (PERPÉTUA, 2008, p. 22), visto que, muitas vezes, essas mudanças vêm acompanhadas de perspectivas pessoais dos agentes envolvidos. Todavia, manifestam-se, assim, a necessidade de uma apropriação do texto e o conhecimento do perfil do autor para que sejam avaliados os limites das alterações.

No geral, apesar de cuidarem de diferentes detalhes do processo que leva à publicação de uma obra, é possível afirmar que os editores, revisores e preparadores possuem funções complementares e, segundo Perpétua (2008, p. 79), o que há de semelhante em todos eles é “a intromissão consciente no texto do outro”. No mercado editorial, esses papéis podem, ainda, ser desempenhados pela mesma pessoa. Dessa forma, nesse “complexo entrelaçamento” de tarefas, responsabilidades e subjetividades, busca-se, sobretudo, a constituição de uma “unidade autoral” (SALGADO, 2016, p. 192 e 212).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi abordar, através de um viés diferente do que foi mostrado no romance *Budapeste*, de Chico Buarque, a questão do *ghost-writer* para além do autor. Foi defendido que profissionais como editores, preparadores e revisores atuam de forma também anônima no amparo à escrita do autor, gerando novos arranjos, textualizações e reescritas que, de certo modo, compõem intrinsecamente a produção dos textos e colaboram em etapas distintas para a melhoria da versão original. Sobre isso, Salgado (2008, p. 535) aponta que

[...] diversos profissionais atuam como co-enunciadores, trabalhando para garantir a autoridade do autor na proficiência do texto que lhe confere esse lugar. Desse modo, embora a versão "original", ao passar por tratamento editorial, movimente-se – às vezes em novas direções, às vezes tornando contundentes certos traços, ou mesmo abrindo mão de outros –, esse movimento do texto não se transforma em co-autoria, e não é propriamente uma reescritura; é ainda autoria.

Tendo em vista essas considerações da autora, torna-se realmente interessante a ampliação da ideia de autoria e, sobretudo, o reconhecimento desses profissionais como colaboradores na autoria das obras em que trabalham. Dessa forma, portanto, é possível considerar que o romance de Chico Buarque representa um divisor de águas para que seja conhecido o trabalho do *ghost-writer* e, neste artigo, possibilitou o despertar de uma reflexão sobre outros profissionais do texto, a fim de promover uma maior visibilidade a eles, posto que foi demonstrado que a composição da autoria não reside apenas na figura do autor.

REFERÊNCIAS

- BARREIROS, Carlos Rogério Duarte. A literatura como mercadoria em Budapeste, de Chico Buarque. **Aurora**: revista de arte, mídia e política. São Paulo, n. 04, 2009. p. 1-19.
- BUARQUE, Chico. **Budapeste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.
- KOTZE, Althéa; VERHOEF, Marlene. The text editor as a ghost-writer: scrutinizing the theory and the profession. **Antwerp Papers in Linguistics: Text Editing – From a Talent to Scientific Discipline**, Antuérpia (Bélgica)/ Potchefstroom (Africa do Sul), University of Antwerp/ Potchefstroom University, 2003, p. 38-50.
- OLIVEIRA, Adrieli Aparecida Svinar.; OLIVEIRA, Paulo Custódio de. Budapeste: teoria em ficção. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v. 4, n. 7: 75-86, jul./dez., 2015, p. 75-86.
- PERPÉTUA, Elzira Divina. O revisor como tradutor. *In*: QUEIROZ, Sônia (org.). **Editoração: arte e técnica**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. p. 76-82.
- SALGADO, Luciana Salazar. A transitividade das autorias nos processos editoriais. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2016, p. 187-215.
- SALGADO, Luciana Salazar. O autor e seu duplo nos ritos genéticos editoriais. **Eutomia**, n.1, 2008, p. 525-546. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1977>. Acesso em: 24 out. 2020.
- SALGADO, Luciana Salazar. Ritos genéticos editoriais: uma abordagem discursiva da edição de textos. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 57, dez. 2013. p. 253-276.
- VARGAS, Andrea Quilian de; UMBACH, Rosani. A identidade em questão em Budapeste, de Chico Buarque. **Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 8 parte B, p. 66-74, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL>. Acesso em: 23 out. 2020.
- WISNIK, José Miguel. **O autor do livro (não) sou eu**. 2003. Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/critica/crit_budapeste_wisnik.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

Sujeitos 'outros' na Literatura Brasileira: releituras e reinterpretações

'Other' subjects in Brazilian Literature: re-readings and reinterpretations

LAURA VALERIO SENA

Graduanda de Letras da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: lauravalerio.sena@gmail.com

Orientador: Prof. Doutor Anselmo Peres Alós

Resumo: Com esta resenha, objetiva-se analisar o livro *Leituras a contrapelo da narrativa brasileira: redes intertextuais de gênero, raça e sexualidade*, de Anselmo Peres Alós, publicado em 2017 pelo PPG-L Editores/CNPq. Na obra, o autor apresenta, com foco no cenário latino-americano, análises de narrativas literárias e filmicas através da mescla de teorias dos estudos literários, estudos de literatura comparada, estudos de gênero e teoria *queer*, e de temáticas que discutem subalternidade, raça, etnia, gênero, desejo sexual e marcas de alteridade. O volume aborda escritos sobre sujeitos "outros", com identidades não hegemônicas, representados e construídos através de mecanismos sociais e discursivos, tais como a literatura e o cinema, a partir de estudos expandidos de textos realizados anteriormente pelo autor, entre 2001 e 2014.

Palavras-chave: Identidades não hegemônicas. Raça. Gênero. Sexualidade. Literatura comparada.

Abstract: This review aims at analyzing the book *Counter-readings of the Brazilian narrative: intertextual networks of gender, race and sexuality*, by Anselmo Peres Alós, published in 2017 by PPG-L Editores/CNPq. In this work, the author presents, with a focus on the Latin American scene, readings of literary and film narratives through the mixture of theories of literary studies, studies of comparative literature, gender studies and queer theory, and themes that discuss subordination, race, ethnicity, gender, sexual desire and alterity marks. The volume addresses writings about "other" subjects, with non-hegemonic identities, represented and constructed through social and discursive mechanisms, such as literature and cinema, based on previous studies carried out by the author, between 2001 and 2014.

Keywords: Non-hegemonic identities. Race. Gender. Sexuality. Comparative literature.

O autor de *Leituras a contrapelo da narrativa brasileira: redes intertextuais de gênero, raça e sexualidade*, Anselmo Peres Alós, possui Doutorado em Letras (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, atualmente, é Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também é autor do livro *A letra, o corpo e o desejo: masculinidades subversivas no romance latino-americano*, publicado pela Editora Mulheres em 2013, e organizador dos livros *Poéticas da masculinidade em ruínas: o amor em tempos de AIDS* e *Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade* (realizado em parceria com Renata Farias de Felipe e Andrea do Roccio), ambos publicados pelo PPG-L Editores/CNPq em 2017.

Segundo Mary-Louise Pratt (1995), a literatura comparada aparece como um sopro de esperança, um espaço que se propõe a abranger e cultivar “o multilinguismo, a poliglossia, as artes da mediação cultural, a compreensão cultural profunda e uma genuína consciência global” (p. 62) em tempos de diásporas e exílios transnacionais de escala mundial, produzidos por diversos conflitos, sejam eles étnico-raciais, de intolerância religiosa ou baseados nos novos fundamentalismos. Destarte, no livro aqui resenhado, Alós (2017) apresenta, com foco no cenário latino-americano, análises de obras literárias e fílmicas através da mescla de teorias dos estudos literários, estudos de literatura comparada, estudos de gênero e teoria *queer*, e de temáticas que discutem subalternidade, raça, etnia, gênero, desejo sexual e marcas de alteridade. Com estudos expandidos de textos realizados anteriormente pelo autor, entre 2001 e 2014, o volume aborda escritos sobre sujeitos “outros”, com identidades não hegemônicas, representados e construídos através de mecanismos sociais e discursivos, tais como a literatura e o cinema.

A obra inicia com discussões acerca do etnocentrismo e do patriarcalismo presentes no discurso de lógica hegemônica e como esse discurso constrói papéis de gênero e raça, e conseqüentemente, estereotipa subjetividades que não aquelas brancas, masculinas e pertencentes às classes economicamente favorecidas. Nos dois primeiros capítulos, discute-se a percepção do projeto da identidade nacional brasileira, construída a partir da literatura do século XIX. Mostra-se que, enquanto a própria história literária tradicional associa a representação de uma identidade nacional a uma homogeneidade excludente, a literatura de autoria feminina, entendida como artefato cultural — ato socialmente simbólico —, aparece na contracorrente das narrativas tradicionalmente tomadas como representativas, pois recupera a perspectiva de subjetividades “outras” dentro do discurso, mostrando como a identidade nacional não é única, denunciando a violência física e simbólica sofrida pelos sujeitos não hegemônicos (principalmente os povos indígenas, afro-brasileiros e as mulheres) durante o processo colonial, patriarcal e escravocrata. O autor ressalta, ainda, que o silenciamento imposto a essas autoras do século XIX acabou negando-lhes oportunidades para produzirem e publicarem um vasto capital simbólico — e a construção de obras que estereotipavam sujeitos “outros” negavam, e ainda negam, a possibilidade de qualquer tipo de representação que não o estereótipo.

Continuando o recorte de classe social e raça dentro da temática do feminismo, no capítulo seguinte, Alós (2017) analisa a novela *Parque industrial*, de Patrícia Galvão (Pagu), publicada em 1933. Na obra ficcional, Pagu apresenta e critica o que poderia ser chamado de certo “feminismo ingênuo”, criticando a despreocupação do movimento feminista burguês brasileiro da década de 1930 em abordar questões como a condição social das mulheres proletárias e/ou negras. Desse modo, Alós (2017) comenta que releituras de propostas estéticas como a apresentada em *Parque industrial* auxiliariam na descolonização do imaginário relativo à cultura nacional. A busca dos textos de escritoras esquecidas pela crítica tradicional e a mudança nas estratégias interpretativas que são utilizadas para ler essas obras possibilitariam a sua ressignificação “de maneira a redimensionar a compreensão não apenas dos escritos de autoria feminina, mas também da própria noção de cultura que vem sendo mobilizada pela crítica literária na contemporaneidade” (ALÓS, 2017, p. 83).

Nos capítulos “Literatura e intervenção política na América Latina: Rigoberta Menchú e Carolina Maria de Jesus” e “Histórias entrelaçadas: redes intertextuais em narrativas afro-brasileiras”, dá-se seguimento ao estudo do papel da crítica literária feminista, apontando-se como o trabalho dessa crítica encontra dois problemas de gênero. O primeiro problema diz respeito ao gênero como construção de identidades sociais, femininas e masculinas, que propiciam o silenciamento de escritoras latino-americanas. Já o segundo trata dos gêneros literários, especialmente os gêneros considerados “menores” pela crítica tradicional, aos quais as mulheres se dedicaram ao longo dos séculos XIX e XX, como a autobiografia, a narrativa memorialista, o diário e demais textos literários marcadamente confessionais. As obras analisadas nesses capítulos configuram-se como narrativas que conciliam a elaboração artística com a intervenção política, sob o ponto de vista de uma escrita feminina consciente que busca questionar e desafiar a história oficial proposta pelos cânones, a fim de visibilizar e legitimar vozes silenciadas. Alós (2017) explicita, baseando-se em Eagleton (1976, 1993) que, quando se coloca em discussão as relações entre política, literatura e cultura, há, nos interstícios do que entendemos por “qualidade estética”, uma ideologia – “conjunto de valores e pressuposições que legitima uma modalidade de produção cultural em detrimento de outras” (ALÓS, 2017, p. 19) – que compactua com as produções hegemônicas de beleza, harmonia e plasticidade, assim “para novos conteúdos e novas temáticas, novas formas e novos gêneros narrativos são necessários” (p. 86).

Em vista disso, essas autoras (cito, a título de exemplo, Rigoberta Menchú, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo) elaboram um discurso de denúncia e resistência a uma experiência de opressão e/ou exclusão individual, através de escritos dotados de um caráter documental e de um traço de ficcionalidade, os quais desvelam a memória rasurada pelo discurso da história oficial, a fim de tornar essa memória uma estratégia política para reconstruir um recorte da história do coletivo subalternizado do qual faziam – ainda fazem – parte.

A partir do capítulo “Prolegomena queer: gênero e sexualidade nos estudos literários”, o autor foca também a questão da sexualidade do sujeito representado em obras literárias. Neste capítulo, baseando-se em Michel Foucault (1994) e na relação feita por ele entre os conceitos “poder” e “sexo”, sugere-se que a categoria “sexo” não é uma constante universal, mas, segundo a lógica foucaultiana, um construto discursivo permeado pela historicidade. A necessidade de se pôr o sexo em discurso é amparada por diversas instituições (como a igreja, a clínica, a biologia, o direito e a psicologia), a fim de censurá-lo e constituir uma aparelhagem que possibilite a manutenção da sexualidade pelo poder estatal, determinando assim, através de estratégias, o que é lícito no campo das sexualidades e quais são os sujeitos ilícitos. Dentre essas estratégias, merece destaque a “psiquiatrização dos prazeres perversos” (FOUCAULT, 1994, *apud* ALÓS, 2017, p. 125), a qual produz o indivíduo pervertido, que por volta do século XIX, é denominado de sodomita (em especial o homem sodomita). Todavia, a partir de certo momento, passa-se a entender os prazeres perversos não como algo isolado que possa ser realizado por qualquer indivíduo, mas sim como o próprio elemento constituinte de determinados corpos, dos “sujeitos perversos”, o que dá lugar a existência do homossexual, que Foucault (1994) chama de “nova espécie” de sujeito.

Essas “perversões” foram forjadas conforme os discursos das instituições de forma a delimitar as zonas entre a sexualidade “saudável” e “natural” do sexo desregrado. Para chegar à questão da sexualidade relacionada ao conceito de gênero, Alós (2017) apresenta a ideia de que o corpo e o sexo “existem” na realidade e na natureza, mas produzem sentidos e significados somente quando são percebidos sob o viés da cultura. Eles tornam-se “compreensíveis” e “inteligíveis” ao mesmo tempo em que criam a hierarquia de gênero — quando o corpo masculino, “o homem” é associado ao sujeito universal, e a mulher é associada ao papel de “O Outro” da cultura, estratégia que garante a manutenção de um dos gêneros, o masculino, no topo dessa hierarquia.

Assim, Alós (2017) comenta sobre como os mecanismos sociais e discursivos (entre eles a literatura, o cinema, os anúncios publicitários e as telenovelas) são envolvidos na construção social do gênero, pois representam papéis definidos para homens e mulheres e contribuem para a construção das relações de gênero. Tais relações são perpetuadas ou transformadas a partir da manutenção ou da ruptura do “sistema sexo-gênero” (o gênero como interpretação sociocultural do dado biológico) produzidas pelas representações existentes nos elementos discursivos.

Na percepção das relações baseadas no gênero, o autor apoia-se na visão de Judith Butler (1993, 1999), que identifica a chamada “matriz heterossexual” — isto é, uma lógica discursiva hegemônica que propõe o sexo como fator biológico inquestionável. Desse fator derivam as noções de gênero e, conseqüentemente, do sistema sexo-gênero, que, através de um binarismo naturalizado com a categoria sexo, define a lógica binária do desejo como a única legítima (hegemonia da heterossexualidade), e esta, por sua vez, assegura, ainda, a manutenção da categoria gênero como forma de delimitação dos papéis sociais. Os corpos que “existem”, que possuem legitimidade para uma existência sociocultural, são os corpos heterossexuais, que cumprem seus papéis sociais; os demais, que fogem desses limites, são considerados “corpos abjetos” — espectro excluído socialmente que justifica e naturaliza a hegemonia da heterossexualidade.

Então, a partir de Butler (1993, 1999), Alós (2017) sugere que não pensemos o gênero apenas como a interpretação social da diferença sexual, como algo inflexível na constituição das identidades dos sujeitos, mas sim como uma “prática de citação” — quando padrões determinados por uma matriz heterossexual são repetidos socialmente, a fim de configurar e controlar as identidades constituídas dentro de um sistema de gênero. Daí o conceito, criado por Judith Butler (1999, *apud* ALÓS, 2017), de “performatividade do gênero” — as categorias de sexo e gênero como construtos performativos, que implicam “o reconhecimento de que não há uma essência transcendental relativa ao masculino e ao feminino, ou à homo, bi e/ou heterossexualidade” (ALÓS, 2017, p. 133).

A performatividade, entendida como política identitária de resistência, dá espaço para que surja a escrita política das homossexualidades na literatura — apresenta-se como mecanismo de representação, e criação discursiva, dessas identidades homossexuais —, mostrando que a utilização de categorias, como sexo, gênero, raça e desejo, permite ampliar as noções acerca de leituras e interpretações possíveis para os artefatos culturais. Um exemplo dessas relações de gênero representadas e construídas a partir de mecanismos discursivos é apresentado no capítulo “Madame Satã e a

encenação do feminino: um malandro travestido de vermelho”, em que se aborda o filme *Madame Satã*, de Karim Aïnouz (2002).

Segundo Alós (2017), a narrativa audiovisual de Aïnouz desloca as convenções de binarismos construídos e perpetuados por grande parte das narrativas culturais brasileiras, através de estratégias performativas e paródicas como constituintes de arranjos disruptivos de gênero, raça e sexualidade para a estruturação da obra. Nessa análise, é retomado o conceito de “performatividade do gênero”, quando Alós (2017) explica que, ao se travestir, o personagem protagonista do filme, João Francisco dos Santos, acaba por desestabilizar a relação entre sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero, o que aponta para o caráter arbitrário de perceber-se a diferença sexual como o fator determinante para a constituição da identidade de gênero e, conseqüentemente, um sistema hierárquico de gênero baseado no determinismo biológico.

Para fechar o volume, no último capítulo, Alós (2017) apresenta o conceito de “heterotopia”, baseado na noção de Foucault (2001) que remete a “espaços outros”, em que a ordem social é colocada em suspenso e são constituídas identidades sociais outras – uma forma de contestação dos espaços sociais reais e representados. No campo da literatura, pensa-se em uma “heterotopologia”, um estudo desses espaços de alteridade através da representação realizada nas obras literárias.

Assim, por meio de um recorte do conceito foucaultiano, trata-se no decorrer do último capítulo sobre “heterotopias sexuais”, espaços sociais nos quais os preceitos da matriz heterossexual relacionados à produção de identidades são colocados em suspenso, “permitindo o surgimento de novas configurações de gênero e desejo” (ALÓS, 2017, p. 199). O autor destaca ainda que, a fim de afirmar a possibilidade identitária homossexual masculina, várias dessas heterotopias sexuais excluem a participação das mulheres, sejam elas heterossexuais ou não, perpetuando a manutenção patriarcal da exclusão e do silenciamento delas, o que acaba por retomar uma das discussões dos primeiros capítulos. De tal modo que Alós (2017, p. 213) afirma como

O conceito de heterotopia permite transitar em um universo pseudomisógino e desvendar ali aguda crítica à exclusão das mulheres na esfera pública; permite compreender melhor como as fissuras nos aparelhos ideológicos do Estado possibilitam o nascimento de subjetividades sexualmente subversivas; permite avaliar o papel de espaços underground na reconfiguração do erotismo através da resignificação de ideias como corpo, prazer e violência; permite, finalmente, a atribuição de um status crítico ao ciberespaço e uma mensuração – ainda que provisória – do papel das novas tecnologias sobre a literatura e a vida social do mundo contemporâneo.

O livro é, então, finalizado, apresentando as quatro forças motrizes que modelam o desenvolvimento humano desde o final do século XX: “o desenvolvimento científico, a formação de capital humano, a cultura e os processos de globalização” (SIRAGELDIN, 2003m *apud* ALÓS, 2017, p. 213), de maneira a mostrar que as representações calcadas na alteridade, em identidades outras, não funcionam apenas como a negação de um contexto social majoritariamente branco, burguês e heterossexual

— mas assumem o caráter da intervenção, de representar o mundo por outro viés, através de outras vivências, em especial as dos indivíduos relegados à subalternidade, e como eles se organizam coletivamente, construindo novos sentidos para práticas antes consideradas “socialmente abjetas” pela crítica tradicional literária.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. **A letra, o corpo e o desejo**: masculinidades subversivas no romance latino-americano. Florianópolis: Mulheres, 2013.

ALÓS, Anselmo Peres. **Leituras a contrapelo da narrativa brasileira**: redes intertextuais de gênero, raça e sexualidade. Rio Grande do Sul: UFSM, PPGL; Brasília: CNPq, 2017.

ALÓS, Anselmo Peres; FELIPPE, Renata Farias de; SOUTO, Andrea do Roccio (org.). **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade**. Santa Maria: PPGL-Editores; Brasília: CNPq, 2017. 220 p. Disponível em: <http://ieg.ufsc.br/public/storage/ebooks/29032017-0314140>. Acesso em: 27 set. 2020.

ALÓS, Anselmo Peres (org.). **Poéticas da masculinidade em ruínas**: o amor em tempos de Aids. Santa Maria: PPGL-Editores; Brasília: CNPq, 2017. 262 p. Disponível em: <http://ieg.ufsc.br/public/storage/ebooks/29032017-0303150>. Acesso em: 27 set. 2020.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of “sex”. London: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. 10. ed. London: Routledge, 1999.

EAGLETON, Terry. **Marxism and literary criticism**. Berkeley: University of California Press, 1976.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços: heterotopias. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Tradução de Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. vol. III p. 411-422.

GALVÃO, Patrícia. **Parque industrial**. 4. ed. São Paulo: José Olympio, 2006.

MADAME Satã. Direção de Karim Aïnouz. Produção de Isabel Diegues, Mauricio Andrade Ramos, Walter Salles, Marc Beauchamps, Donald K. Ranvaud, Vincent Maraval, Juliette Renaud. Roteiro: Karim Aïnouz. Rio de Janeiro: Programadora Brasil, 2002. 1 DVD (105 min.), son., color.

PRATT, Mary Louise. Comparative literature and global citizenship. *In*: BERNHEIMER, Charles. **Comparative literature in the age of multiculturalism**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1995. p. 58-65.

SIRAGELDIN, Ismail. Sustainable human development in the twenty-first century: an evolutionary perspective. *In*: SIRAGELDIN, Ismail. **Sustainable human development**. Oxford: EOLSS Publishers, 2003. A book of Encyclopedia of life sustainable systems (EOLSS), developed under the auspices of the UNESCO.