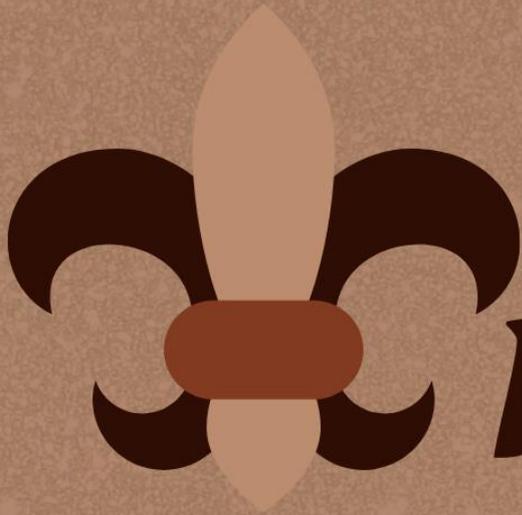


ISSN 1984-0705



RÁTILLO



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL.14, N. 1, 2021

CRÁTILLO

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

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

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. 14, n. 2, ago./dez. de 2021

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 14, n. 1, jan./jul. 2021: 1-238



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

Geovane Fernandes Caixeta
Ana Maria Caixeta Camargo

Diagramação

Rejane Maria Magalhães Melo

Sumário

A forma da enunciação e a sua função na constituição dos gêneros do discurso: uma sequência didática a partir do miniconto.....	08
Kleissiely de Castro Bianca de Souza Gomes	
Aquisição de segunda língua: gramática universal e teoria sociocultural.....	26
Eli Linhares de Meneses Borges	
As mulheres hereges de Inglês de Sousa: uma análise do conto “Amor de Maria”.....	37
Leandra Francieli Silva dos Santos	
Cesário Verde: de transeunte-observador a polarizador.....	49
Janaína Pereira de Jesus Moacir Manoel Felisbino	
Cientificidade na formação de revisores de textos através da mediação de um laboratório editorial.....	71
Maria Alice Mota Liliane Pereira Barbosa	
Do (des)lugar ao entre-lugar: a paratopia de identidade e de lugar em One Art, de Elizabeth Bishop (1911-1979).....	86
Eber Fernandes de Almeida Júnior José Ignacio Ribeiro Marinho	
Gêneros do discurso: a história em quadrinhos como ferramenta de ensino.....	102
Adriana Rodrigues de Souza Gilmar de Paiva Reis Lucimara Grandó Mesquita	
Letramento e inclusão digital no Brasil: uma análise de problemas e possibilidades.....	118
Fábio Júnio Barbosa Santos	
Minha redação não é nota dez? Por quê?.....	134
Rafael Augusto Moraes Monteiro Marilúcia dos Santos Domingos Striquer	

Na rememória, no mundo: memória, subjetividade e descolonização em <i>Amada</i>, de Toni Morrison.....	148
Ernani Hermes	
O corpo fragmentado e monstruoso em três contos de Veronica Stigger.....	163
Eduarda Duarte Pena	
O cruzamento vocabular como estratégia de marketing no contexto publicitário: análises de propagandas da Hortifruti.....	173
Cecília Moreira	
Guilherme Melo	
O registro do léxico da língua portuguesa: breve histórico da lexicografia brasileira.....	184
Arthur Burity Rosa	
João Eduardo Guimarães Santos	
Victoria Regina Italiano Alves	
Patriarcado e opressão feminina em “A hora e vez de Augusto Matraga”, de João Guimarães Rosa.....	195
Luiza Benício Pereira	
Reflexões sobre o Currículo Oculto e a violência simbólica no contexto escolar.....	212
Géssika Mendes Vieira	
Jacqueline Lopes Freire	
Fernanda Telles Márques	
Um estudo sobre o uso de tirinhas na sala de aula: contribuições para a habilidade de leitura.....	224
Taísa Rita Ragi	
Teciene Cássia de Souza	
Francislaine Ávila de Souza	

A forma da enunciação e a sua função na constituição dos gêneros do discurso: uma sequência didática a partir do miniconto¹

The form of enunciation and its function in the constitution of speech genres: a didactic sequence based on the mini-tale

KLEISSIELY DE CASTRO

Graduanda de Letras na Universidade Federal de Lavras (MG)
E-mail: kleissiely.castro@estudante.ufla.br

BIANCA DE SOUZA GOMES

Graduanda de Letras na Universidade Federal de Lavras (MG)
E-mail: bianca.gomes1@estudante.ufla.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre uma proposta de sequência didática (SD) para se trabalhar o gênero discursivo miniconto nas aulas de língua portuguesa. A sequência didática foi aplicada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), considerando as demandas da escola em abordar a gramática de forma contextualizada. Esta pesquisa justifica-se por sugerir um modo de abordagem das formas gramaticais com foco no uso e na reflexão, considerando os contextos de produção, recepção e circulação dos textos. Para isso, foi realizada uma pesquisa teórica pautada nas concepções bakhtinianas sobre língua, linguagem e seu ensino (BAKHTIN, 2013; VOLÓCHINOV, 2013), a fim de evidenciar como a gramática é fundamental para compor a expressividade das enunciações, e em Santos (2016), para salientar algumas características que compõem o miniconto. Além disso, buscou-se em Sousa (2018) entender as potencialidades da metodologia da sequência didática para as aulas de língua portuguesa. Constatou-se que o trabalho a partir das práticas de linguagem por meio da sequência didática desenvolve a melhor apropriação dos elementos constitutivos do miniconto, criando possibilidades para que os alunos utilizem determinados recursos estilísticos que contribuem para a expressividade das formas gramaticais em seus textos.

Palavras-chave: Miniconto. Círculo de Bakhtin. Sequência didática. Gramática.

Abstract: This work aims to present and reflect on a proposal for a didactic sequence (DS) to work the mini-tale discursive genre in Portuguese language classes. The didactic sequence was applied within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID/CAPES), considering the school's demands to approach grammar in a contextualized manner. This research is justified by suggesting a way of approaching grammatical forms with a focus on use and reflection, considering the contexts of production, reception and circulation of texts. For this, a theoretical research was carried out based on Bakhtinian conceptions about

¹ Trabalho apresentado durante o XXXII Congresso de Iniciação Científica da UFLA - CIUFLA e realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Helena Maria Ferreira.

language, language and its teaching (BAKHTIN, 2013; VOLÓCHINOV, 2013), in order to show how grammar is essential to compose the expressiveness of utterances, and in Santos (2016), to highlight some of the features that make up the mini-tale. In addition, an attempt was made in Sousa (2018) to understand the potential of the methodology of the didactic sequence for Portuguese language classes. It was found that the work from language practices through the didactic sequence develops the best appropriation of the constitutive elements of the mini-tale, creating possibilities for students to use certain stylistic resources that contribute to the expressiveness of grammatical forms in their texts.

Keywords: Flash fiction. Bakhtin Circle. Didactic Sequence. Grammar.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o aumento da demanda do trabalho com a língua e a linguagem em uso nas aulas de língua portuguesa, nota-se que a abordagem por meio da Gramática Tradicional já tem perdido espaço nas salas de aula. Tendo como objetivo instigar o entendimento acerca do uso e do processo reflexivo sobre as regularidades da língua, novas abordagens mostram-se mais eficazes quanto ao propósito de desenvolver as práticas de linguagem dos falantes, abrindo espaço para uma maior mobilidade dos alunos nas diferentes esferas de atividade humana.

Tendo isso em vista, faz-se necessário que os professores em formação inicial entrem em contato com diferentes aportes teóricos para embasar o processo de ensino de língua materna, e um dos caminhos possíveis é por meio das concepções do Círculo de Bakhtin sobre língua, linguagem e ensino. Entre as diversas proposições do Círculo, algo pertinente a ser considerado neste estudo é, nas palavras de Volóchinov (2013, p. 157), o fato de que “a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em ‘regras’ e ‘exceções’ gramaticais”. Nesse sentido, opta-se por entender a língua como processo da comunicação verbal e da vida social.

Partindo disso, uma das principais dificuldades diagnosticadas nos alunos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) refere-se ao entendimento de como a forma da enunciação se estabelece nos textos escritos. Intimamente ligado à situação, esse processo não se dá de forma mecânica, mas, como citado, por meio da mediação da vida social. As aulas de língua, nesse sentido, podem ser orientadas de modo a fazer com que os estudantes se atentem à necessidade do contexto para construir suas enunciações e percebam a importância das formas gramaticais nesse processo.

Para tanto, um dos meios eficazes para essa abordagem é a partir da sequência didática (SD). Nas últimas décadas, o papel do professor tem sido ressignificado e isso faz com que o planejamento didático seja repensado, permitindo a avaliação de como o ensino é direcionado e de como a aprendizagem pode se efetuar de forma eficaz de acordo com os objetivos educacionais pretendidos. Nesse cenário, como mostra Sousa (2018), as SDs abrem a possibilidade de articular a teoria às demandas dos sujeitos que participam da educação escolar, servindo como uma ferramenta que possibilita a pesquisa-ação. Assim, o professor pode investigar e propor ações de maneira conjunta,

a fim de buscar caminhos que favoreçam as demandas emergidas na sala de aula por meio do estudo de teorias e de estratégias, fortalecendo-as e complementando-as após sua aplicação.

Para isso, este artigo se guia pelo modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual propicia o estudo dos gêneros orais e escritos e visa a desenvolver a ação discursiva e a capacidade de linguagem dos alunos, permitindo o trabalho por meio da pesquisa-ação. Julga-se pertinente partir da SD por ela propiciar o delineamento das aulas a partir de uma perspectiva que considera, além dos gêneros discursivos envolvidos no trabalho, a atuação dos sujeitos nos diferentes contextos de uso da linguagem por meio do desenvolvimento de práticas de leitura e de produção de textos articuladas à análise linguística/semiótica, focos deste trabalho.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir uma maneira de se abordar as formas gramaticais nas aulas de língua portuguesa, neste caso, a partir do gênero miniconto, a fim de demonstrar a importância da utilização dos pressupostos bakhtinianos nas aulas de língua materna. Além disso, pretende-se evidenciar como a SD pode servir como uma ferramenta eficaz no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que tende a desenvolver a práxis do professor. Por fim, serão analisadas e discutidas as produções finais dos alunos participantes do PIBID, buscando entender de que forma elas atenderam às suscitações das aulas no que diz respeito à forma da enunciação para a constituição do gênero miniconto.

2 O ENSINO DAS FORMAS GRAMATICAIS A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Quando se observam as sugestões dos documentos norteadores de ensino mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se a sugestão de um trabalho contextualizado com as práticas de linguagem, o que inclui o trabalho transversal com a análise linguística e semiótica. Geraldi (2015), por exemplo, demonstra que a escolha, por parte da BNCC (2018), das práticas de linguagem como a forma escolar de se trabalhar com a linguagem nas aulas reafirma um avanço para o ensino, visto que esse é o caminho mais efetivo para mobilizar recursos expressivos para se ler e compreender textos, bem como para refletir sobre esses usos. Nesse sentido, a gramática, quando trabalhada como tendo fim em si mesma, pode ter suas potencialidades reduzidas, o que afeta diretamente a maneira como os alunos recebem e produzem os gêneros com que entram em contato.

Segundo Bakhtin (2013), sendo a forma gramatical um meio de representação, ela pode ser estudada a partir da perspectiva semântica e estilística, ou seja, por meio de sua eficácia representacional e expressiva, que pode se estabelecer por diversas possibilidades. Mais do que ensinar nomenclaturas e enfocar as regras de uso, o professor pode se guiar por uma direção que tenha como objetivo mostrar aos alunos o que se ganha e o que se perde com a escolha de determinado recurso gramatical. Isso se mostra eficiente do ponto de vista didático-pedagógico pelo fato de, contextualmente, as formas gramaticais produzirem efeitos de sentido a partir de suas especificidades

estilísticas e semânticas, o que não é observável por uma abordagem que somente leve em conta usos corretos e incorretos do ponto de vista das regularidades da língua.

Partindo disso, pode-se considerar o fato de que o estilo empregado nos enunciados está relacionado também com o público leitor e, dessa forma, o ensino deve ser articulado com a língua em uso. Nessa abordagem, o contexto de circulação e de recepção dos textos é fundamental, visto que todo enunciado é um diálogo, direcionado ao outro – a um auditório social – e é interligado à orientação social da comunicação, isto é, há uma dependência entre o que se diz, como se diz e para quem se diz. Assim, o conteúdo e o significado do enunciado dependem da situação e do auditório social, pois estes últimos criam um ambiente que permite a constituição do sentido por parte dos sujeitos (VOLÓCHINOV, 2013).

Em consonância a isso, há uma forma que realiza o conteúdo e o significado de uma enunciação, fazendo-os existir de fato, sendo esse o foco deste estudo. Para que essa forma se constitua como tal, há elementos fundamentais, como descreve Volóchinov (2013, p. 174, grifos do autor), “sobretudo o *som expressivo* da palavra, quer dizer, a entonação, e também a *seleção* de palavras e finalmente sua *disposição* no interior da enunciação”. Dito de outro modo, a composição da forma da enunciação, e isso inclui a gramática, pode ser moldada de acordo com a orientação social, isto é, onde e para quem se diz, resultando na mudança da entonação, na escolha das palavras e na posição das palavras na frase.

A língua, ao se realizar por meio da interação verbal, constitui e materializa o caráter dialógico e interativo da linguagem, o qual perpassa a noção de gênero segundo Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Em diálogo com o que foi levantado a partir de Geraldi (2015), direcionar as aulas de língua portuguesa a partir desses pressupostos demanda não mais uma listagem de conhecimentos relativos a conhecimentos explícitos sobre a língua, mas escolhas teórico-metodológicas que se guiam pelas práticas de linguagem situadas em diferentes esferas da comunicação. Ao trazê-las ao centro, entende-se que a atuação dos sujeitos nessas esferas se dá pela leitura, pela escuta e pela produção de textos, bem como pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos. Assim, o processo de reflexão sobre as formas gramaticais é contextualizado pela leitura e/ou pela produção dos textos, o que se opõe à abordagem que parte da gramática e se limita a ela.

Diante disso, fazer com que os alunos percebam as relações entre o contexto e a construção dos enunciados faz com que eles se atentem à funcionalidade da gramática de forma situada, desvinculando-a do aprendizado das nomenclaturas da Gramática Tradicional. O uso das sequências didáticas, nesse sentido, permite a articulação dos conteúdos com as experiências dos alunos, amenizando as dificuldades de aquisição da

matéria por meio dos princípios didáticos que visam à aprendizagem reflexiva guiada pela interação e pela sistematização gradual dos saberes.

3 POTENCIALIDADES DO GÊNERO MINICONTO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como se viu, guiar as aulas de língua portuguesa por meio da mobilização de situações de uso e reflexão sobre a língua se mostra um caminho efetivo por contextualizar a ação dos sujeitos nas diferentes esferas da comunicação, criando condições para que esse trabalho não seja reduzido aos aspectos exclusivamente gramaticais e, com isso, limitando a experiência dos alunos. Partindo disso, o miniconto, gênero escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, possui características que possibilitam uma abordagem mais contextualizada das formas gramaticais em sala de aula.

Como demonstra Santos (2016), esse gênero discursivo não é apenas uma versão mais curta do conto; ele apresenta uma particularidade narrativa que, de maneira geral, não apresenta os cinco elementos que compõem um texto narrativo convencional (narrador, personagem, enredo, tempo e espaço), o que promove a leitura por meio de inferências com certa rapidez. Por isso, a seleção dos minicontos deve contemplar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, pois eles explanam determinado conteúdo temático de maneira sucinta.

Como demonstra o autor, o miniconto se constitui a partir de uma peculiaridade no que diz respeito ao tratamento da temática abordada. Ao contrário do conto tradicional, que narra uma história a partir da temática, o miniconto pode, além disso, se propor a refletir sobre problemas de ordem social sem seguir a mesma dinâmica. Assim, ao invés de explorar um problema por meio da estrutura narrativa, ele se dispõe a “compor uma crítica social, despertar para uma reflexão a respeito de um determinado assunto ou até mesmo para aguçar a capacidade intelectual do leitor.” (SANTOS, 2016, p. 6).

Além disso, a escolha do léxico é uma característica importante do miniconto, pois “os autores usam de recursos que permitem agilidade de leitura e ao mesmo tempo são capazes de obter entendimento na constituição do enunciado” (SANTOS, 2016, p. 7). A polissemia nesse gênero, por exemplo, é um recurso que permite a inferência de determinado desfecho a partir da posição que o sujeito ocupa durante a leitura. Dessa forma, os minicontos apresentam características que podem ser trabalhadas de maneira a fazer com que os estudantes percebam a importância das formas gramaticais para a constituição de sentidos, já que, nesse processo, precisam evocar seu conhecimento de mundo para efetivar a leitura.

Outra particularidade do miniconto é a sua capacidade de explanar distintos propósitos contextuais, no sentido de que o sujeito que o produz carrega consigo valores ideológicos pertencentes a um dado contexto, os quais, por conseguinte, perpassam e compõem suas produções textuais. Estas, por seu turno, constituem projetos enunciativos que, por possuírem um estilo breve, precisam ser sustentadas por recursos linguísticos expressivos que atinjam o leitor logo na primeira leitura.

Por apresentar reflexões acerca de situações que ocorrem na sociedade contemporânea, esse gênero ganha destaque pelo fato de instigar a capacidade crítica e intelectual tanto do escritor quanto do leitor. Nessa relação dialógica, os enunciados manifestam-se, como bem destaca Fiorin (2016), ao afirmar que todo e qualquer enunciado é uma réplica de outro enunciado e, por consequência, ouvem-se neles, ao menos, duas vozes. Logo, nota-se que os discursos constituídos nesse contexto são potencialmente expressivos, haja vista que evidenciam a natureza interdiscursiva da linguagem. Dessa forma, muitas são as potencialidades desse gênero para o trabalho em sala de aula, principalmente no que diz respeito à importância da forma de enunciação na composição dos textos.

4 O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

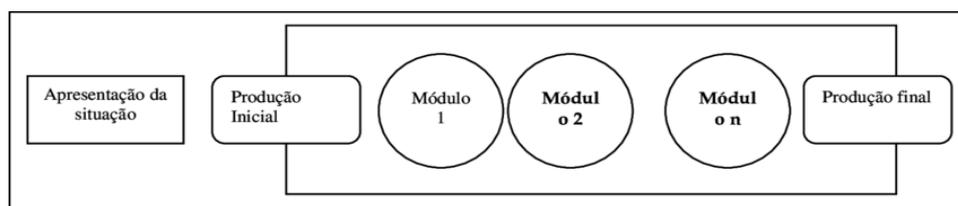
O trabalho dos professores na sala de aula é, entre outras coisas, mediado por metodologias que podem se apresentar como importantes recursos para o ensino. Nesse sentido, as SDs revelam-se como uma das possibilidades de dinamizar o espaço escolar, haja vista que tendem a propiciar uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Como propõe Sousa (2018), considerando que constituem um conjunto de atividades progressivas e encadeadas e que são guiadas por um tema ou por um objetivo principal, as atividades propostas pelas SDs conduzem o alunado ao desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas, à percepção da composição dos gêneros e à apreensão dos mecanismos enunciativos. Ademais, como ressalta o autor, a elaboração de um trabalho direcionado por uma SD não deve ser entendido como um processo mecânico, uma vez que sua proposta amplia, ao mesmo tempo em que interliga, diversas questões necessárias ao estudo da linguagem em seus diferentes contextos de uso.

O exercício da pesquisa-ação por meio da SD permite ao professor enxergar o ensino a partir da aprendizagem planejada, diagnosticando as demandas dos alunos de maneira mais específica e propondo soluções mais palpáveis, ao mesmo tempo em que se averigua e/ou se complementa a proposta de intervenção por meio de sua experiência com a prática. Dessa forma, esse exercício articula os saberes teóricos e práticos, “cooperando com a busca por resoluções eficazes em atribuir múltiplos olhares para a realidade sondada, sobretudo, criar contextos de produção de conhecimentos” (SOUSA, 2018, p. 16).

Neste estudo, a construção da SD parte das demandas de três turmas do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Lavras, participante do PIBID. Ainda que tenha sido construída de forma contextual para atender a essas especificidades, ela se configura como um modelo que pode ser adaptado a partir da realidade de outras escolas e outros alunos. O modelo de SD adotado segue a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme o esquema abaixo.

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004.

Nesse modelo, o estudo se dá a partir de um gênero e as etapas são orientadas pelo elemento motivador, a produção inicial, que mostra ao professor as maiores dificuldades dos alunos e direciona a abordagem dos módulos posteriores, os quais podem se guiar pelas questões referentes ao gênero estudado. A produção final, por sua vez, permite que os alunos coloquem em prática os conhecimentos desenvolvidos durante os módulos e que os professores verifiquem se houve essa apropriação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Tendo em vista que este trabalho se propõe a nortear o estudo de um aspecto da língua a partir desse modelo, é necessário ressaltar que a prática docente realizada a partir do planejamento da SD deve ter como um dos aspectos motivadores a flexibilidade, visando a atender as especificidades da realidade escolar, ou seja,

não significa atribuir a caracterização de mecanizar ou engessar o processo de ensino e sua intervenção, mas de ampliá-los com a inserção de outras questões necessárias ao estudo da linguagem, ao trabalho com a leitura e a escrita reflexiva em uma proposta que instrumentalize os alunos na produção do conhecimento a partir do desenvolvimento das capacidades de ação discursiva e linguístico-discursiva da linguagem. (SOUSA, 2018, p. 21)

Portanto, as SD precisam ser planejadas ou adaptadas de acordo com cada contexto de ensino e aprendizagem. As práticas que direcionam o desenvolvimento das atividades demandam a ação conjunta dos educandos e do professor, o qual pode escolher os materiais e as ferramentas mais adequadas, para que, assim, seja possível atingir os objetivos educacionais estabelecidos previamente.

5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Disciplina: Língua Portuguesa

Objetivo geral: esta sequência didática surge da necessidade de se trabalhar de maneira mais produtiva e adequada as formas gramaticais nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, parte-se do gênero miniconto, mostrando suas principais características constitutivas e viabilizando o trabalho com a gramática de maneira contextualizada. Pretende-se, portanto, atrelar o ensino de gramática – nesse caso, entendida como análise

linguística – com a leitura e a produção do gênero literário, mostrando aos alunos as possibilidades expressivas suscitadas pela escolha de determinados elementos.

Apresentação de situação

Tempo: 1 aula de 50 minutos

Objetivo: fazer com que os alunos percebam as principais características do gênero miniconto e suas formas de circulação.

Materiais: impressões em folha A4.

Proposta: formar uma roda para leitura. Entregar minicontos, dispostos abaixo, do blog *Minicontos cotidianos* impressos para que os alunos possam começar a se familiarizar com o gênero. Sugerimos os minicontos disponíveis nos links: <<https://minicontos.blogspot.com/search?q=Em+cada+manh%C3%A3%2C+nova+escurid%C3%A3o>> e <<https://minicontos.blogspot.com/search?q=Poderia+ser+natal+todo+dia%3F>>. Realizar uma leitura coletiva de cada um dos minicontos. Em seguida, contextualizar cada miniconto com as notícias que levaram à sua produção. Instigar os alunos a comentarem e a perceberem as regularidades dos textos quanto aos temas geralmente abordados, à construção composicional e ao estilo. Algumas perguntas podem ser feitas para direcionar a discussão, como:

- Os temas abordados nos textos têm algo em comum?
- Em relação à escrita dos textos, algo te chamou atenção? O quê?
- A maneira como os autores relatam os acontecimentos é comum a todos os textos?
- Onde você acha que esse gênero circula? Por que ele circula nesses lugares?

Produção inicial

Tempo: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: instigar a leitura de um gênero literário a fim de mostrar como a forma da enunciação influencia a constituição do conto.

Materiais: impressões em folha A4, lápis, caderno, giz.

Proposta: apresentar o conto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos.

Texto III

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. [...]

Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro. (RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado: contos*. Globo Livros, 2013)

Em seguida, propor uma leitura silenciosa. Após a leitura, perguntar aos alunos qual foi a primeira impressão sobre a obra. Em seguida, iniciar uma discussão sobre o autor e o contexto de circulação. A partir disso, mostrar como a entonação, a seleção e a disposição das formas gramaticais influenciaram na constituição de um texto do gênero literário.

Algumas perguntas podem ser feitas para direcionar a discussão, como:

- ✓ O que vocês acham que o texto quis retratar?
- ✓ Sabendo que este é um texto literário, o uso predominante de substantivos faz sentido nesse texto?
- ✓ O uso da pontuação causa algum efeito de sentido no texto?

Feitas as considerações sobre a obra, solicitar que os alunos escrevam um miniconto a partir do conto de Ricardo Ramos, fazendo as modificações necessárias para que o texto se adeque ao gênero.

Módulo 1: usos da pontuação e seus efeitos de sentido

Tempo: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: mostrar como os sinais de pontuação contribuem para a constituição de sentido nos enunciados.

Materiais: papéis com as frases, lápis, caderno, quadro, giz.

Proposta: solicitar aos alunos que se sentem em dupla. Entregar para cada dupla um papel com duas construções escritas, cada uma contendo um significado potencial por meio da posição da pontuação na frase. Sugerimos as seguintes:

Texto IV

Não espere.

Não, espere.

Isso, só ele resolve.

Isso só, ele resolve.

Esse, juiz, é corrupto.

Esse juiz, corrupto, deu a sentença.

Onde você vai passar a semana santa?

Onde você vai passar a semana, santa?

Silêncio...

Silêncio!

Eu disse a ela para parar.

Eu disse a ela: pare.

(Informações colhidas de forma assistemática)

Os alunos devem construir um contexto a partir das construções dadas para que elas adquiram sentido. O trabalho pode ser realizado em forma de um gênero escrito, teatro, poesia recitada ou outro gênero familiar à dupla. Em seguida, pedir que as duplas apresentem sua produção e expliquem como a mudança na pontuação direcionou a construção do sentido. A partir das produções, sistematizar com os alunos alguns usos da pontuação (a partir de exemplos das próprias produções) e os possíveis efeitos que ela causa na construção de sentido.

Módulo 2 – O gênero miniconto e suas regularidades discursivas e estilísticas

Tempo: 2 aulas de 50 minutos

Objetivos: mostrar as principais características estilísticas do gênero miniconto e suas funções para a constituição do sentido.

Materiais: impressões em folha A4, papel, quadro, giz, lápis.

Proposta: entregar aos alunos uma folha com alguns minicontos impressos, retirados do livro *Os cem menores contos brasileiros do século* e das produções dos alunos retiradas da dissertação de Clegiane Santos Bezerra Dantas.

A FORMA DA ENUNCIÇÃO E A SUA FUNÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO MINICONTO

Texto V

PRISÃO INVISÍVEL

Acorrentado às correntes do tráfico.

(Escrito por Lissa)

Texto VI

PÓ

Apenas um cheiro e me acorrentei totalmente.

(Escrito por Lara)

Texto VII

INOCÊNCIA INFANTIL

Era um belo dia, duas crianças brincam!

De repente... soldados invadem e bombardeiam suas coisas! Uma criança diz para a outra:

– Já sei! Vamos brincar de esconde-esconde!

(Escrito por Marcos)

Texto VIII

TERRORES NOTURNOS

Um carro preto parado,

Quatro homens.

Uma indefesa.

(Escrito por Clara)

Texto IV

BALA PERDIDA

Acorda, levanta, vai ganhar a vida...

(Disparos)

...passou tão rápida.

(Escrito por Wilson Freire)

Propor uma leitura coletiva. Perguntar aos alunos as suas impressões sobre os minicontos. Em seguida, mostrar como o título é importante para a constituição do sentido. Além disso, indicar como as diferentes formas de repetição atuam na forma do enunciado. Por fim, levar os alunos a perceberem que uma das características do gênero é a sua estrutura narrativa, construída de forma distinta se comparada ao conto. Para sistematizar os conhecimentos, pedir que os alunos respondam a algumas questões de interpretação, de forma escrita, conforme se segue. Corrigir a atividade no quadro, se necessário.

- ✓ O título é um dos elementos mais importantes do gênero miniconto. Em qual miniconto o título te chamou mais atenção? Por quê?
- ✓ Nos textos III e IV, as palavras destacadas mostram formas diferentes de se usar a repetição. Em qual deles a repetição é importante e em qual caso ela deve ser evitada?
- ✓ Os minicontos possuem uma construção semelhante para narrar os acontecimentos. Sobre isso, o que pode ser destacado em relação aos textos lidos?

Observação: as perguntas e os textos sugeridos são apenas direcionamentos. É importante que estes sejam adequados de acordo com a produção inicial.

Produção final

Tempo: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: instigar a escrita de minicontos para sistematizar os conhecimentos trabalhados nas aulas anteriores.

Materiais: caneta, caderno, etc.

Proposta: Solicitar que os alunos produzam minicontos que tratem das temáticas discutidas ou outras que tenham contato em seu cotidiano, os quais podem ser criados a partir do tema ou da recriação dos textos a eles entregues nas aulas anteriores. Recolher as produções e retornar para possíveis correções. Após as correções, montar um livro com as produções e socializá-lo em um sarau na própria escola.

Avaliação

A avaliação pode ser realizada de maneira periódica conforme os resultados das produções e das atividades forem obtendo progresso. Ao fim, pode-se avaliar a escrita do miniconto.

6 METODOLOGIA

Como mencionado, a proposta de sequência didática apresentada foi aplicada em uma escola da rede pública municipal de Lavras, Minas Gerais, durante o nosso período como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES). A aplicação foi realizada em duas turmas de 9º ano (A e B) e em uma turma de 8º ano (A) do Ensino Fundamental II.

Para esta análise, daremos enfoque às produções textuais finais dos alunos, que foram realizadas na etapa final da SD e, juntas, compuseram o livro socializado no sarau da escola ao fim da aplicação. Por isso, cabe dizer que outros aspectos sobre a aplicação

da SD poderiam ser analisados, mas, para os fins da pesquisa, selecionamos o processo de composição dos textos, observando a forma como eles dialogam com as aulas e as leituras de minicontos realizadas, bem como os próprios recursos expressivos utilizados para a composição dos textos.

Para isso, foram selecionados seis minicontos, dois de cada uma das turmas contempladas pelo PIBID. A escolha foi feita com base nas produções que mais suscitaram discussões no que diz respeito às especificidades estilísticas e semânticas do gênero miniconto. Para a discussão, consideramos o posicionamento do enunciador em relação à temática abordada e a seleção e a disposição das formas gramaticais no texto, verificando como essas escolhas garantem autoria e criatividade às produções.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar esta discussão, algo importante a ser destacado sobre a aplicação da SD e que influenciou na forma como as leituras e a produção textual foram direcionadas diz respeito ao contexto em que se deram os momentos de interação na sala de aula. Durante as leituras dos minicontos, por exemplo, a professora orientadora nos guiou a levar os alunos para outros ambientes fora da sala de aula, o que impactou a forma como os alunos recebiam e debatiam, entre si, os textos lidos. Além disso, desde as primeiras aulas, foi evidenciado aos alunos que eles produziram textos que, posteriormente, comporiam um livro de minicontos, o qual seria socializado no sarau da escola. Esse evento já estava sendo planejado pela direção escolar, e nós, bolsistas, observando a necessidade de se trabalhar com a gramática de forma contextualizada, vimos no sarau uma potencialidade de criar condições para a produção de textos dos alunos. Tendo essas considerações em vista, passemos às produções.

Os dois primeiros minicontos selecionados para análise foram produzidos por alunos do 9º ano A. Diferentes aspectos podem ser destacados em cada uma dessas produções. No texto I, por exemplo, vê-se que a aluna optou por utilizar recursos linguísticos para manifestar uma denúncia. O contexto de ligeireza da vida construído pela discente, enfatizado em “Estrada longa, vida curta”, bem como a relação direta entre o título e o enunciado “O tiro veio de dentro da viatura”, em diálogo, funcionam de forma eficiente para expressar um cenário de adversidade, no qual quem deveria proteger é quem ataca. Essa ideia é reforçada, ainda, pela contraposição entre o termo *fardados* e o local de onde o tiro surgiu, aspecto que pode gerar uma quebra de expectativa, dependendo da forma na qual esse termo é apreendido, a princípio, pelo leitor.

Miniconto 1

Fardados

Estrada longa, vida curta.

O tiro veio de dentro da viatura.

(Produzido por uma aluna do 9º ano A do Ensino Fundamental II)

Algumas especificidades em relação à construção da forma da enunciação dizem respeito à disposição das palavras no enunciado, o que pode ser observado também pelo título dos minicontos escritos pelos alunos. Um exemplo é o miniconto 2, em que foi utilizado o título como uma síntese do que seria apresentado no corpo do texto – uma característica comum do miniconto estudada. Ao optar pela introdução do conteúdo do enunciado no título, cria-se uma nova possibilidade expressiva que se difere de uma construção habitualmente utilizada em outros gêneros, demarcando, com isso, a posição enunciativa do sujeito-aluno.

Outra questão interessante observada nas produções textuais diz respeito ao uso da pontuação, trabalhada em um dos módulos da SD. O segundo miniconto se utiliza do ponto final e da supressão do hífen, articulada à disposição das onomatopeias na vertical, para demarcar uma pausa que simboliza a passagem da vida. Se considerarmos o uso da pontuação nesse contexto, tendo em vista as características de um texto literário, observamos que o aluno se utiliza das potencialidades das formas gramaticais para expressar seu dizer, sem recorrer ao uso de outras formas – talvez mais comuns na linguagem não literária – que também denotariam a ideia de passagem da vida. O que se vê é que o aluno consegue apreender as possibilidades expressivas do uso das pontuações, considerando não somente as regras gramaticais desse processo, mas também os efeitos estilísticos de seu uso.

Miniconto 2

Passageiro

A vida passa num vapt-vupt.

Vapt.

Vupt.

(Produzido por um aluno do 9º ano A do Ensino Fundamental II)

Outro ponto em relação ao miniconto 2 se liga ao uso da repetição para produzir efeitos de sentido. Ao selecionar as mesmas palavras e dispô-las de formas diferentes no texto, reforça-se, mais uma vez, a ideia da passagem da vida. Articulada à escolha da pontuação, observa-se uma combinação de diferentes recursos que resultam em uma produção autoral e criativa.

Em se tratando dos minicontos produzidos pelos alunos do 9º ano B, nota-se que, em ambos, por mais que o título revele a temática abordada, a forma como o conteúdo escrito é desenvolvido é bastante complexa. Isso porque os distintos contextos dos quais os sujeitos emergem e submergem, bem como suas ideologias, são imprescindíveis para que os sentidos sejam constituídos, e o leitor entenda o projeto enunciativo do autor. Nesse sentido, cabe destacar que a vontade de dizer dos alunos partiu tanto das temáticas abordadas e discutidas a partir das leituras dos minicontos em sala de aula quanto de suas experiências prévias, o que permitiu uma maior pluralidade de temas abordados nos textos, que englobaram desde aspectos cotidianos e intimistas até problemas de ordem política, social e cultural.

Miniconto 3

Fofoca

*Em quinze minutos, você já sabe
o que acontece na cidade inteira.*

(Produzido por uma aluna do 9º ano B do Ensino Fundamental II)

Essa pluralidade temática é percebida, por exemplo, no miniconto 4, produzido por um aluno da mesma turma. Ele se constitui a partir de um lugar enunciativo que evoca vivências distintas das observadas no miniconto anterior. Isso nos leva a entender que diversas possibilidades de construir sentidos podem emergir da utilização de recursos expressivos semelhantes, como o uso do título como síntese. Como se nota, a disposição das palavras no enunciado é um movimento que atende à necessidade de interlocução do enunciador, que pode ser articulada a outros elementos do processo de produção textual.

Miniconto 4

Depressão

*Alguns sentem na pele.
Outros sentem na alma.*

(Produzido por uma aluna do 9º ano B do Ensino Fundamental II)

As duas produções do 8º, por seu turno, também apresentam aspectos passíveis de análise. O miniconto 5, assim como o 4, também explana a temática da depressão, mas por meio de outras construções. Ambientado por uma linguagem de caráter mais fúnebre, recorre a vocábulos que enfatizam um sentimento de tristeza que toma conta do eu poético, criando, assim, uma atmosfera de despedida, montada tanto pela forma na qual os enunciados são dispostos no texto, quanto pelo uso do ponto final a cada frase.

Miniconto 5

Manhã de sol

*A infância acabou.
Eu, garoto inocente.
A depressão o apavora.
O suicídio o apavora.
A morte é lenta e dolorosa.
O triste garoto escreve uma carta de adeus:
obrigado por nada.*

(Produzido por um aluno do 8º ano A do Ensino Fundamental II)

Por fim, o miniconto 6, por mais que apresente uma linguagem simples, convida o leitor a preencher a lacuna do título, diferente das produções anteriores, em que o título era o ponto de partida para a exploração temática. Ao produzi-lo, o autor

expressa um sentimento que pode ser apropriado pelo interlocutor, o qual, ao lê-lo, pode associar as palavras a alguém que provoque a sensação descrita.

Miniconto 6

*Bastou apenas um olhar
Para eu me apaixonar.*

(Produzido por um aluno do 8º ano A do Ensino Fundamental II)

Os resultados obtidos evidenciam que os alunos apreenderam as potencialidades semânticas e estilísticas do gênero miniconto, uma vez que utilizaram diferentes recursos e contextos para construir seus textos de forma criativa e autoral. Isso é observável não só pela entonação empregada nos textos, evidenciada pelo posicionamento enunciativo em relação às temáticas abordadas, mas também pela forma como foram selecionadas e dispostas as palavras e as formas gramaticais nas produções.

Esse trabalho, é válido destacar, foi possível pelas possibilidades da SD, que permitiram intervenções contextualizadas e significativas a partir das dificuldades dos alunos, bem como suscitaram o processo de reflexão sobre a nossa própria prática durante a aplicação. Ao levar os alunos a aprofundarem suas leituras de minicontos, especialmente por meio da análise linguística, criaram-se condições para a produção textual, a qual se deu pela necessidade de dizer e pela previsão da função sociocomunicativa dos textos e do auditório social.

Diante disso, constatou-se que o trabalho a partir das práticas de linguagem situadas pelo gênero miniconto possibilitou a apropriação efetiva dos elementos constitutivos desse gênero, criando, assim, possibilidades para que os alunos utilizassem determinados recursos estilísticos que contribuíssem para a expressividade das formas gramaticais em seus textos. Com isso, observa-se um processo de produção textual fundamentado pela leitura dos textos e pela análise das formas gramaticais de forma situada, o que foi possível pela não redução do ensino à apreensão de regras gramaticais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida neste trabalho abriu a possibilidade de utilizar as sequências didáticas como um instrumento mediador das aulas de língua portuguesa e, além disso, revelou a importância da organização do plano pedagógico por meio delas. Assim, a abordagem da forma da enunciação por meio da SD pode ser um caminho viável de trabalho nas aulas de língua, pois ela parte de gêneros ou de temas significativos, adaptando-se de acordo com as demandas dos alunos e, conseqüentemente, com os contextos em que se inserem, sem priorizar uma aprendizagem que parte da gramática e se limita à sua apreensão.

Nota-se que a apropriação dos elementos constitutivos do gênero miniconto é resultado de um processo que parte da leitura significativa dos textos, o que incentiva os alunos a escrevê-lo. Esse processo não só direciona a apreensão das suas regularidades do gênero por parte dos alunos, mas também desenvolve possibilidades

de utilizarem determinados recursos estilísticos e semânticos que contribuem para a expressividade das formas gramaticais durante o processo de produção textual, dando a eles a oportunidade de se posicionarem como autores dos textos produzidos. Dessa forma, puderam-se criar caminhos para amenizar as dificuldades dos alunos em relação à construção dos enunciados por meio do gênero escolhido para o trabalho.

Diante disso, espera-se que as propostas aqui sugeridas sirvam de apoio para diminuir as dificuldades dos alunos no que tange a leitura e a produção de minicontos, principalmente em relação à pontuação e a outras características estilísticas e semânticas trabalhadas, levando-os a ampliar sua capacidade de utilizar a linguagem em diferentes contextos e situações sociocomunicativas. A partir das sugestões, pode-se adaptar os conteúdos abordados de acordo com a realidade das turmas, fortalecendo a importância da articulação entre teoria e prática e construindo um ensino que colabore para a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. v. 34. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- DANTAS, Clegiane Santos Bezerra. **Minicontos**: uma prática de letramento emergente na escola. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FIORIN, J. L. **Introdução aos pensamentos de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, M. (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**: cem escritores brasileiros do século XXI. Cotia: Ateliê, 2004.
- GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- RAMOS, R. **Circuito fechado**: contos. Globo Livros, 2013.

SANTOS, J. C. C. O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. **Pesquisas em Discurso Pedagógico (on-line)**, v. 2016, p. 1-15, 2016.

SOUSA, I. V. Teorização das sequências didáticas no ensino de linguagem. *In*: SOUSA, I. V (org.). **Sequências didáticas no ensino de línguas**: experiências, reflexões e propostas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

VASCONCELLOS, S. **Minicontos cotidianos**. Disponível em: <http://minicontos.blogspot.com/>. Acesso em 06 jun. 2019.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação. *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A Construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Aquisição de segunda língua: gramática universal e teoria sociocultural

*Second language acquisition:
universal grammar and sociocultural theory*

ELI LINHARES DE MENESES BORGES

Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA)

E-mail: eli.linharesborges@hotmail.com

Resumo: A aquisição de uma segunda língua é uma habilidade que pode ser alcançada pelo ser humano devido aos componentes biológicos que lhes permitem falar outro idioma. Existem diversas teorias que embasam as razões pelas quais o homem adquire uma segunda língua. Esta pesquisa foca a Teoria Sociocultural e a da Gramática Universal. Defende-se a ideia de que essas teorias explicam, em grande parte, o fenômeno de aquisição de uma segunda língua. Os principais autores consultados são Mota (2018), Grédis (2016), Spinassé (2006), Loureiro (2013), entre outros.

Palavras-chave: Segunda Língua. Linguagem. Linguística.

Abstract: The acquisition of a second language is a skill that can be achieved by human beings due to the biological components that allow them to speak another language. There are several theories that support the reasons why man acquires a second language. This research focuses on Sociocultural Theory and Universal Grammar. It is argued that these theories largely explain the phenomenon of second language acquisition. The main authors consulted are Mota (2018), Grédis (2016), Spinassé (2006), Loureiro (2013), among others.

Keywords: Second language. Language. Linguistics.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em primeiro lugar este artigo busca definir o que se convencionou chamar de língua. Para Loureiro (2013), a língua é um fenômeno social e cultural que influencia a sociedade, que é influenciada por ela. A língua é parte da identidade de um país ou comunidade e, no caso dos dialetos, revela elementos significativos na história de um povo.

Para Tafarel (2018, p. 1), a linguagem é o meio de comunicação empregado pelo ser humano para interagir em sociedade, e a língua é a sistematização da linguagem em códigos reconhecidos em uma comunidade específica, para que o homem se comunique organizadamente com as pessoas de seu grupo.

Esta pesquisa trabalha com duas teorias basilares no campo da aquisição da linguagem: Linguística Gerativa, e Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo, proposta por Vygotsky.

Este trabalho é de natureza bibliográfica acerca duas teorias relacionadas, de uma forma ou de outra, à aquisição da linguagem. Nossa intenção é fazer um estudo comparativo entre a Teoria Sociocultural e a Gramática Universal no que se refere à aquisição e à aprendizagem de uma segunda língua.

2 GRAMÁTICA UNIVERSAL E TEORIA SOCIOCULTURAL NA AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Para Mota (2008, p. 12), o campo de investigação em “aquisição de segunda língua”, desde a década de 1980, tem sido distinguido por um dinamismo intelectual ímpar. Ao longo desse tempo, diversos pesquisadores buscaram desenvolver modelos teóricos que não somente descrevessem, mas também explicassem o processo de aquisição de tal maneira que atualmente temos várias propostas disponíveis, embora nenhuma ainda suficiente para entender a complexidade desse processo. Para Tafarel (2018, p. 1),

Atualmente, as pessoas estão conscientizando-se da importância do aprendizado de um segundo idioma, o que, conseqüentemente desperta em cientistas da linguagem o interesse em compreender esse processo por meio de estudos e pesquisas que almejam analisar como ocorre a aquisição de uma nova língua e quais métodos são mais eficientes.

A primeira língua que aprendemos, chamada de língua materna (ou nativa), a adquirimos à medida que crescemos. A sistematização de códigos reconhecidos será utilizada pelo falante no processo de comunicação verbal e não verbal.

Para Loureiro (2013, p. 51), os argumentos utilizados para promoção de uma língua estrangeira voltam-se a sua utilização em contexto real, bem como a seu papel mediador que as línguas adquirem na comunicação intercultural. Atualmente, pode-se dizer que um contexto linguístico multifacetado possibilita o acesso a um manancial de informação disponível em línguas variadas, acessível àqueles que as dominem e as utilizem sistematicamente.

Com o *boom* da tecnologia da década de 1990 em diante (globalização), a facilidade de comunicação entre povos de diferentes nacionalidades tornou-se mais facilitada. Somado a esse fato, a inclusão de termos estrangeiros nas línguas nacionais tornou-se preponderante. Para Eckert e Frosi (2015, p. 3), estudos de aquisição de línguas transformaram-se ascendentemente nas últimas décadas. No entanto, é uma área de complexa definição, uma vez que, para entender o processo de aquisição de línguas em todos os seus aspectos, é necessário reconhecer as contribuições de diferentes áreas do conhecimento: Sociologia, Linguística, Neurologia, além das relações que devem ser estabelecidas diretamente com a Sociolinguística, Psicolinguística e Neolinguística.

De acordo com Abrahão (2012, p. 2), o ensino e a pesquisa na área de formação de professores de línguas modificaram-se nas últimas décadas. Não ocorreram

isoladamente vinculadas as diferentes maneiras de conceber a realidade e conhecimento das diferentes perspectivas epistemológicas.

Há várias teorias que apontam como ocorrem ou deveriam ser o estudo e o aprendizado de um idioma diferente ao nativo. Concebidas em espaço e tempo específico, são estudos provenientes de pesquisas aprofundadas. Historiadores mapeiam os primeiros encontros entre civilizações; para esses historiadores, o processo comunicativo acontecia naturalmente, com pessoas aprendendo uma língua estrangeira devido ao contato direto com o falante nativo.

Para Krashen (1978 *apud* Veloso, 2014, p. 12), a aquisição de segunda língua refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, produto de interação em uma segunda língua. Esse processo envolve habilidade teórica e capacidade de comunicação criativa, interagindo oralmente e identificando valores culturais de tal língua.

Então, pode-se dizer que adquirir uma segunda língua refere-se à capacidade de o falante absorver outro idioma e poder comunicar-se em situações cotidianas de fala, como também dominar leitura e escrita na segunda língua. No ensino de uma segunda língua, o docente deve trabalhar várias habilidades com seus discentes, como leitura, escrita, escuta e conversações. Para Lovato e Adamés (2008, p. 1) o conhecimento dos processos relacionados à aquisição da L2 – métodos, abordagens, teorias e técnicas – é primordial para a eficiência do ensino. Porém, deve-se deixar explícito que a aquisição de L2, diferentemente da língua materna, realiza-se de forma consciente e formal. A língua materna é adquirida na comunidade com a família e demais pessoas. Em um espaço formal, como nas escolas, aprende-se outra língua; o aprendiz estuda uma estrutura diferente. Para Veloso (2014, p. 19), a aprendizagem de língua segunda ocorre por meio de regras formais de estudo, padrões e convenções, configurando-se como estudo que possibilita o indivíduo interagir e pôr em prática o conhecimento conquistado.

A Teoria da Gramática Universal (GU) (CHOMSKY, *apud* TAFAREL, 2018) afirma que todo indivíduo nasce com componentes biológicos que o predis põem à aquisição de outros idiomas, possibilitando pessoas adultas alçarem níveis de proficiente similares a um nativo. Para Chomsky (*apud* TAFAREL, 2018), os seres humanos são biologicamente dotados de uma faculdade de linguagem responsável pelo estágio inicial do desenvolvimento da linguagem. Essa faculdade é denominada Gramática Universal.

Segundo Mattos (2000, p. 4), a criança nasce com predisposição natural para a aprendizagem da sua língua materna a partir da exposição a essa língua. De acordo com Sharwood-Smith (1994 *apud* GRÉDIS, 2016, p. 15), o que torna a teoria de Chomsky tão importante no campo da pesquisa em linguagem é a observação da linguagem e da gramática como fenômeno psicológico. Considera-se, aqui, gramática não somente um conjunto de regras, mas também especificação do conhecimento que um falante tem de sua respectiva língua. Na GU, pondera-se que a estrutura da linguagem é produto dos processos mentais do ser humano e resultado da experiência linguística de cada indivíduo. Importante ressaltar que o interesse de Chomsky (*apud* TAFAREL, 2018, p. 7) foi a natureza do fenômeno da linguagem, e não uma língua específica.

Mitchell e Myles (1998, *apud* GRÉDIS, 2016, p. 16) afirmam que a teoria da GU tem sido muito útil para as pesquisas em ASL por auxiliar os pesquisadores a formularem hipóteses bem definidas que podem ser testadas em trabalhos empíricos. Para as autoras, a GU é uma teoria valiosa, já que as pesquisas baseadas na GU descrevem os estágios de aprendizagem e a sistematicidade encontrada na fala e na escrita das interlínguas. Além disso, as pesquisas em ASL adicionam conhecimentos para o melhor entendimento das línguas naturais, nas quais se incluem obviamente a L2.

De acordo com essa teoria, o processo de aquisição da linguagem ocorre biologicamente com predisposição natural. Portanto, de acordo com essa teoria, há maior facilidade de uma criança aprender outro idioma.

Segundo Tafarel (2018, p. 7), os estudos chomskyanos assinalam que os seres humanos são biologicamente dotados de uma faculdade de linguagem responsável pelo estágio inicial do desenvolvimento da linguagem. A predisposição permite que o ser humano aprenda naturalmente o idioma de sua comunidade. Para Grédis (2016, p. 1), a importância dos estudos de Noam Chomsky tanto para pesquisas sobre língua materna quanto para pesquisas acerca de línguas estrangeiras é incontestável. A corrente chomskyana defende que a primeira língua ocorre de forma inata. Todas as línguas possuem características universais (princípios) e diferenças entre si (parâmetros). Uma das questões mais relevantes acerca da relação entre a GU e os estudos de aquisição de Segunda Língua é saber se o acesso a GU atua semelhantemente quando aprendemos uma língua adicional.

Apesar de a teoria da GU não ser concebida como exclusivamente sobre aquisição de línguas estrangeiras, tem sido considerada como importante para a explicação de tal fenômeno.

Apesar de sabermos que a Gramática Universal (GU) não foi especialmente construída para explicar os fenômenos que ocorrem na aquisição de línguas estrangeiras, o modo como a GU pode colaborar para um melhor entendimento sobre as diferenças e semelhanças existentes nas línguas naturais é extremamente relevante para os estudos de L1 e também de L2. Se pudermos levar a GU em conta, então poderemos correlacionar certos comportamentos dos aprendizes de L2 com pressupostos da GU, baseados nos princípios e parâmetros, isto é, nas semelhanças e diferenças que ocorrem nas línguas humanas. (GRÉDIS, 2016, p. 3).

Por outro lado, Bley-Vroman (1989, *apud* XAVIER, 2007, p. 11) argumenta que o adulto aprendiz de L2 não tem acesso a GU. Assinala que as diferenças na aquisição de L2 não têm acesso à GU – na aquisição de L2 e L1, o dispositivo de aquisição de língua não é mais operante. A aquisição acontece através do conhecimento da L1 e de alternativas resolutivas de problemas.

Mota (2008, p. 13) ressalta que grande parte do que compreendemos de aquisição de segunda língua é baseada em estudos com aprendizes de língua inglesa com segunda língua. Contudo, nos últimos anos, tivemos mais estudos com aprendizes de outras línguas, mas ainda são raros.

A aquisição de uma segunda língua pode ocorrer com outras línguas e não necessariamente e exclusivamente o inglês. Um falante pode adquirir o francês ou espanhol como segunda língua, por exemplo. É necessário ampliar os estudos, observando a aprendizagem de outros idiomas e como as pessoas reagem à aquisição de uma segunda língua.

O campo de conhecimento “Aquisição de segunda Língua” é alimentado intelectualmente por várias áreas do saber e esta é uma das razões pelas quais temos observado uma proliferação de modelos de aquisição. Esta razão está relacionada a uma outra, mais importante, o processo de aquisição de língua, primeira ou segunda, é complexo, multidimensional e multifacetado e provavelmente precisamos da contribuição de várias perspectivas teóricas para termos uma compreensão razoável deste processo.

Uma consequente desta pluralidade de visões, entretanto, é a maneira como conceitos importantes para a área são definidos por autores. Por exemplo, alguns teóricos gostam de fazer uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem. Para eles, o processo de aquisição se dá de maneira inconsciente, geralmente em contextos ditos naturais (ou seja, não instrucionais) e em situações de uso da língua para fins de comunicação real em interação com o outro. Nesse caso, o aprendiz desenvolve conhecimento da língua apenas a partir de sua exposição a ela. Já o processo de aprendizagem, para esses teóricos, é um processo consciente de retenção de conhecimento e se dá em ambiente instrucional (na sala de aula da escola ou em curso de idiomas) – ou seja, para eles, a aprendizagem, é resultado da instrução. (MOTA, 2008, p. 14 e 15)

Portanto, aquisição e aprendizagem são palavras que não podem ser consideradas termos sinônimos. O contexto conversacional, quando ocorre a aquisição, traz situações reais e cotidianas de conversação com um nativo, por meio da internet ou face a face. Nesse sentido, há uma comunicação entre dois falantes, o nativo e o não nativo. No caso da aprendizagem, ela pode ocorrer no ambiente da escola e em cursos de idiomas, nos quais se estuda a gramática e se fazem exercícios de leitura, escrita e escuta (audição).

Segundo Mota (2008, p. 50), a GU aponta que a interlíngua do aprendiz é sistemática assim como todas as línguas naturais e a variação que há na interlíngua não constitui desafio intelectual teórico. A gramática da L2 sofre indeterminação típica, uma vez que, quando o aprendiz vai julgar certa estrutura como gramatical e outras vezes como não gramatical, relaciona-se com questões de desempenho e não representação mental da L2.

Leite e Weishmer (2013) definem interlíngua como um sistema maleável e flexível que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade; ela está em constante mudança. Embora a mudança seja lenta, ela sempre revisa o que foi internalizado para acomodar novas hipóteses. Por outro lado, ainda sobre interlíngua, pelo espectro de Fernandez (1997 *apud* ALVAREZ, 2002), a interlíngua é como etapa obrigatória na aprendizagem de uma língua estrangeira – um

sistema interiorizado que evolui, complexamente. É um sistema diferente da língua materna e da língua alvo, não obstante seja percebida como uma mistura das duas. Possui características contraditórias: sistematicidade e variabilidade. É sistemática, pois, como em toda língua, pode-se deparar com um conjunto de regras de caráter linguístico e sociolinguístico, o qual, em parte, coincide com a língua alvo e em parte não. É variável, pois, em cada estágio, as hipóteses vão sendo reestruturadas.

Para Andradre (1982, p. 6) a diferença entre Language Acquisition e Gramática Universal em relação à segunda língua assinala que, acerca dos universais linguísticos, a pretensão é de estabelecê-los “a priori” onde a observação não permite detectá-los. Não se pode negar a existência de elementos comuns às línguas (elementos que não podem ser deduzidos a priori), a partir de hipóteses indemonstráveis como a teoria “Language Acquisition Device (LAD)”.

O LAD é um componente de uma teoria de linguagem proposta por Chomsky, que afirma que o ser humano nasce com um dispositivo que facilita a questão da aquisição de linguagem; trata-se de uma capacidade inata. Nessa referida teoria, diz-se que existe uma gramática universal para todas as línguas.

A Teoria Sociocultural atribui conceitos de língua nativa e segunda língua, enquanto a Teoria da Gramática Universal, L1 e L2. Apresentam algumas semelhanças no que tange seus processos de estudo, todavia apresentam diferenças no uso de nomenclaturas.

Para Spinassé (2006, p. 5), a L1, em linhas gerais, é a língua que aprendemos em casa, frequentemente associada à língua da comunidade. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (bilinguismo). Uma criança pode adquirir uma língua que não é falada em casa e ambas consideradas como L1

Spinassé (2006, p. 4) explica que o conceito “Primeira Língua” envolve um aspecto identitário, já que pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua (ou Língua Materna) é parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo. A Língua Materna geralmente está relacionada à origem e usada cotidianamente.

Já para explicar a L2, Spinassé (2006, p. 6) afirma que Segunda Língua é adquirida sob a necessidade de comunicação e socialização. A situação deve ser favorável: um novo meio, contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e interação social. Para o domínio de uma SL, pressupõe-se que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe papel de integração social.

Na teoria Sociocultural, utiliza-se o termo Zona Proximal Distal (ZDP), que trata da potencialidade de uma pessoa aprender e que ainda não tem aquele conhecimento, embora se constitua como processo possível. Em suma, é a ajuda do professor ou outro discente que se encontra em um nível mais avançado, auxiliando estudantes a seu desenvolvimento da língua. É um auxílio temporário que pode auxiliar no desempenho de uma determinada atividade. Nesse sentido, para a aprendizagem de línguas, quanto mais orientação a ZDP diminui, mais autonomia do estudante na aquisição da segunda língua.

A Teoria Sociocultural é representada por Vygotsky, pautada na teoria do indivíduo social. De acordo com Mota (2008, p. 53), a corrente sociocultural busca criar

um ambiente social e material, para que os aprendizes sejam motivados a participar de atividades focados no significado da assistência que recebem do professor e colegas, apropriada para seu respectivo nível de desenvolvimento. Nesse sentido, a instrução opera na ZDP e a expande, gerando mudanças qualitativas no tipo de assistência que o discente necessita.

É importante criar um ambiente material e social, favoráveis para aprendizagem. O material utilizado serve de guia (aprendizado sequencial e sistematizado dos conteúdos), sob ordem crescente de níveis (simples ao complexo). Quanto ao aspecto social, o professor deve estimular o aprendiz, impulsionando o aprendizado. As atividades elaboradas pelo professor devem contribuir para formação de discentes ativos.

Mota (2008, p. 51) aponta que, para a Teoria Sociocultural, a variação deparada na interlíngua de aprendizes de L2, demonstra engajamento do aluno com o contexto, trazendo informações sobre a ZPD, objetivos individuais do aprendiz, tipo de mediação e suas ferramentas disponíveis.

Montezor e Silva (2009, p. 3) consideram que a Teoria Sociocultural baseada em Vygotsky (interacionismo) demarca que a língua é um artefato cultural, trabalhada para mediações em atividades sociais. A aprendizagem de segunda língua compõe processo socialmente mediado, em que o discente interage com outras pessoas para possibilitar observar e imitar.

Com a mediação, ocorre a internalização (assimilação de uma operação externa) de atividades e comportamentos, intermediada por instrumentos e signos, ou seja, a língua é o objeto mediado através de uma socialização: o docente, socializando seu conhecimento com os discentes, cria margem para o discente observar e imitar o vocabulário reproduzido.

Para Lantolf (*apud* BEZERRA, 2003, p. 13),

A teoria sociocultural, como as outras teorias de aprendizagem, tenta iluminar o processo de aprendizagem em diversos setores. Recentemente ela tem sido utilizada como mais uma fonte de compreensão do processo de aquisição de L2. Baseada nos insights teóricos de Vygotsky, ela tem como um dos princípios centrais a questão da mediação. Isso quer dizer que os seres humanos utilizam-se de ferramentas físicas ou simbólicas para organizar e manter controle sobre o self e suas atividades físicas e mentais (MITCHELL; MYLES 1998:141); Assim, a linguagem, enquanto ferramenta simbólica mais importante, permite ao ser humano organizar e controlar processos mentais – memória, atenção voluntária, aprendizagem, etc.

A Teoria Sociocultural aponta que o cognitivo explica processos mentais como memória e que as atividades cognitivas mais relevantes se desenvolvem através das relações sociais. Com a socialização se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Nessa teoria, os processos mentais superiores (consciência) têm origem em processos sociais.

Portanto, essa teoria atribui grande valor não somente à interação social, por meio de objeto cultural (língua), mas também aos processos mentais. Borges e Salomão

(2003, p. 334) explicam que existem variações no contexto sociocultural em que pessoas vivem, visualizadas por diferentes modelos de uso da linguagem ofertados pelo meio social. São apresentados associados a modos de vida, exemplos de interações típicas do meio social dos indivíduos, correspondendo a hábitos e a necessidades adaptativas.

Segundo Bezerra (2003, p. 18), teorias como a da GU abordam a aquisição que ocorre em abstração, desconsiderado o indivíduo e sua sociabilidade. Questiona-se o construto da idade crítica como limitante da aquisição enquanto fator individual e maturacional, desvinculando questões como motivação, influência do contexto social, cultural e de interlocução com os quais negocia significados em L2.

Entende-se que, após a puberdade, há uma maior dificuldade de o aprendiz conseguir mais naturalmente falar uma língua que não a sua de origem. Isto é, uma determinada pessoa terá mais dificuldade para falar e escrever a língua aprendida em questão. Nesse caso, o processo será mais lento diferentemente quando se aprende em uma fase anterior. Para a Teoria da GU, percebe-se uma crítica em relação a uma idade – limite para aprender uma LE.

Loureiro (2013, p. 52) aponta que a aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências distintas, uma vez que estudar uma língua estrangeira pode potencializar a destreza cognitiva, o desenvolvimento cognitivo ao nível da flexibilidade, a criatividade mental, como também a capacidade de resolução de problemas. Aprender uma língua não se limita à aprendizagem das estruturas gramaticais, fonológicas ou sintáticas; designa o contato com a cultura dos países em que essa língua é falada.

Nesse sentido, há inúmeros fatores importantes que contribuem para o aprendizado de uma língua estrangeira. Por exemplo, o cognitivo é acionado de diversas formas, uma vez que o pensamento é externalizado pela fala por meio de situações espontâneas do cotidiano.

As duas correntes supracitadas apresentam uma relação estreita, ou seja, auxiliarem no fornecimento de elementos para desenvolvimento da metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, apresentam concepções originárias distintas, porém não antagônicas, configurando-se como correntes criadas e baseadas na experiência do pesquisador.

Para Montezor e Silva (2009, p. 5), algumas pesquisas na área do ensino de línguas estrangeiras assinalam que um novo idioma só é compreendido quando o aluno passa a entender conteúdos comunicativos da língua e não somente aspectos gramaticais. O conhecimento da língua acontece ao se conhecer a cultura de um povo. Já a gramática necessita ser apresentada ao aprendiz objetivamente para que haja o aprendizado.

De forma complementar, Chaguri (2005, p. 7) afirma que a língua estrangeira é condição indissolúvel do conjunto de conhecimento, auxiliando os discentes na aproximação de várias culturas e possibilitando integração num mundo globalizado.

Então, são inúmeras as razões para aprender uma L2. Significa, enfim, entender a L2 e os fatores que a envolvem: cultura, comunicação. Professores de língua estrangeira, ao ministram suas aulas, devem procurar meios de despertar o interesse de seus alunos na aquisição e na aprendizagem de uma L2. Assim, o estudante aprende a gramática e a cultura de outro povo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não foi encontrado um modelo exato para responder à inquietação deste trabalho, podemos dizer, em conformidade com Paiva (2014, p. 5) que falar em aprendizagem de línguas significa entender como qualquer outra aprendizagem não constitui processo linear e não pode ser tão previsível, como hipotetizado por alguns modelos. Pequenas diferenças nas condições iniciais podem causar resultados diferentes. No entanto, as tentativas anteriores de explicação da ASL não devem ser descartadas, uma vez que, quando reunidas em um sistema de aquisição, elas conseguem promover compreensão mais ampla do fenômeno ASL.

Buscamos, neste trabalho, promover um debate entre a Teoria Sociocultural e a GU, tecendo-se críticas a essas duas correntes, descrevendo aproximações entre elas e explicitando contribuições de ambas as correntes. Esperamos que esse debate possa impulsionar novas pesquisas sobre essas duas teorias, no campo de aquisição de uma segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *In: Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2002, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=iso .
- BARBOZA, L. da S. Fatores que influenciam no desempenho de um aprendiz de língua estrangeira. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 142-153, 30 mar. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12117>.
- BEZERRA, Isabel Cristina Rangel Moraes. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social. **SOLETRAS**, São Gonçalo: UERJ, ano III, nos. 05 e 06, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4455/3258>
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), p. 327-336, Aracaju, 2003.
- CHAGURI, J. P. A importância do ensino da língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In: O DESAFIO DAS LETRAS*, 2, 2005, **Anais...** Rolândia: FACCAR, 2005.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Lingu@gem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 15 jul. 2015.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

GRÉDIS, Rosi Ana. **A importância dos estudos sobre a gramática universal nas pesquisas em aquisição de segunda língua**. Estudos linguísticos e literários, Salvador Nº 44, jul-dez | 2016,: pp. 163-181 Salvador, 2016.

LEITE, Ligia; WESHEIMMER, Janaina. **O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngüe**. Rio Grande do Norte, 2013.

LOVATO, C. dos S.; ADAMES, F. A. T. Teorias, estágios e contexto de aprendizagem de segunda língua. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v. 10, n. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28281>.

LOUREIRO, Ana Paula Vaz. **Aprender inglês como segunda língua: a importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado**. 2013. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, 2013.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.51-71, jul./dez. 2000.

MONTREZOR, Bethania Marcia; SILVA, Alexandre Batista da. A dificuldade no aprendizado de língua inglesa. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, ed. n. 10, ago. 2009

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Centro de Comunicação e Expressão – CCE. UFSC: Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

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**, Rio Grande do Sul, vol. 1, novembro 2006.

TAFAREL, Gabriele. **As teorias de aquisição de segunda língua**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Fortaleza, 2018

TAFAREL, Gabriele As teorias de aquisição de segunda língua. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, nº. 000127, 31 julho 2018.
Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/teorias-de-aquisicao-de-segunda-lingua>.

VELOSO, Rachel Pradro Rodrigues. **Avaliando as razões que levam ao aprendizado de uma segunda língua: os olhares do aluno e do professor** 2014. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

XAVIER, Gildete Rocha. Acesso a Gramática Universal (GU) por aprendizes de segunda língua (L2). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 2. 2007

As mulheres hereges de Inglês de Sousa: uma análise do conto “Amor de Maria”

*Inglês de Sousa's heretical women: an analysis of the short story
“Amor de Maria”*

LEANDRA FRANCIELI SILVA DOS SANTOS

Graduanda em Letras Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: lefrancieli_silva@hotmail.com

Orientadora: Kênia Maria de Almeida Pereira

Resumo: Este artigo provém da segunda etapa de um projeto que visa a estudar os contos presentes no livro *Contos amazônicos*, de Inglês de Sousa, partindo de um viés histórico e relacionando-os à Inquisição. Essa fase teve como objetivo analisar o conto “Amor de Maria”, buscando identificar nele os resquícios do período histórico citado. Para tal, foram consultadas obras de Laura de Mello e Souza, Silvia Federici, Jean Delumeau e outros teóricos. Como resultado da pesquisa, comprovou-se que a personagem Mariquinha é uma representação da feiticeira dos tempos pagãos e a tapuia do Lago da Francesa, representação da mulher condenada por seus conhecimentos sobre plantas. Concluiu-se, então, que assim como “A feiticeira”, estudada na primeira etapa do projeto, “Amor de Maria” também faz alusões à Inquisição.

Palavras-chave: Feiticeira. Inquisição. Tapuia. Igreja.

Abstract: This article comes from the second stage of a project that aims to study the tales present in the book *Contos amazônicos*, by Inglês de Sousa, starting from a historical perspective and relating them to the Inquisition. This phase aimed to analyze the short story “Amor de Maria”, seeking to identify in it the remnants of the aforementioned historical period. To this end, works by Laura de Mello e Souza, Silvia Federici, Jean Delumeau and other theorists were consulted. As a result of the research, it was proved that the character Mariquinha is a representation of the sorceress of pagan times and the tapuia of Lago da Francesa, representation of the woman condemned for her knowledge of plants. It was concluded, then, that, like “A feiticeira”, studied in the first stage of the project, “Amor de Maria” also makes allusions to the Inquisition.

Keywords: Witch. Inquisition. Tapuia. Church.

“Amor de Maria” é a terceira das nove histórias que compõem *Contos amazônicos*, de Inglês de Sousa (1853-1918). Publicado em 1893, *Contos amazônicos* é a última obra do autor, que, em certo momento da vida, optou por seguir uma carreira diferente da de escritor. Como Alceu Amoroso Lima disse, “O romancista se fez jurista e deixou de lado a pena de ficção. Foi uma pena... Os dois romances que publicou revelavam, além de *Contos amazônicos*, uma vocação inequívoca para as letras em geral e mesmo para a ficção regionalista em particular” (LIMA *apud* JOSEF, 1963, p. 117).

Apesar de pequena, a produção literária de Inglês de Sousa, composta por *O cacaulista* (1876), *História de um pescador* (1876), *Coronel sangrado* (1877) e *O missionário* (1891), lançados sob o pseudônimo de Luiz Dolzani, e por *Contos amazônicos* (1893),

publicado com o nome do autor, é rica e merecedora de leitura e estudos. Neste texto, irei analisar o conto “Amor de Maria”, buscando provar que, assim como no conto “A feiticeira”, estudado por mim no artigo “As mulheres hereges de Inglês de Sousa: análise do conto ‘A feiticeira’”, há nessa história resquícios da Inquisição portuguesa do século XVIII.

Antes de partir para o conto em si, é importante citar que, a despeito de Aluísio Azevedo ser considerado o responsável pelo início do naturalismo no Brasil, cronologicamente, o início dessa escola literária no nosso país se dá com Inglês de Sousa e com Celso Magalhães. O próprio *Contos amazônicos* faz parte do período, ainda que o misticismo e as crenças presentes na obra, a princípio, possam contradizer o cientificismo do movimento. Tal característica se explica pelo fato de Inglês de Sousa, como bom naturalista, ter querido representar o mais fielmente possível o seu *locus natal*, o que significou criar personagens que, assim como os moradores da região amazônica, são rodeados por um imaginário fantasioso abastado, repleto de mitos e lendas (MARTINS; TEIXEIRA, 2005).

Os contos quase causos de *Contos amazônicos* poderiam ser divididos em dois grupos: lendas e causos regionais: “Acauã”, “A feiticeira”, “Amor de Maria”, “O baile do judeu”, “O donativo do capitão Silvestre” e “O gado do Valha-Me-Deus”; questões políticas e sociais: “Voluntário”, “A quadrilha de Jacó Patacho” e “O rebelde” pertenceriam (MENDES; AMARAL, 2017, p. 361).

As narrativas, apoiadas em fatos históricos e credices populares, têm “como base física o curso do rio Amazonas e seus afluentes, a fauna e a flora da região, indo de Belém a Manaus, passando por Óbidos, Vila Bela, Santarém e Silves” (MENDES; AMARAL, 2017, p. 359).

No tocante à Vila Bela [região onde se passa “Amor de Maria”], Tupiassu (2005, p. 23) afirma que essa localidade é a “antiga Parintins”, no Amazonas. É em Parintins, também, que Luís da Silveira, o narrador d’ “O Rebelde” (de *Contos Amazônicos*) passa a sua infância e a recorda quando da narração sobre a fúria dos cabanos, da qual fora vítima o seu pai, Guilherme da Silveira, português como tantos outros domiciliados naqueles recônditos do Amazonas oitocentista, diga-se de passagem. (ARAÚJO, 2013, p. 200)

O conto aqui estudado é narrado por um procurador e traz a história de Mariquinha, filha do tenente-coronel Álvaro Bento. Mariquinha era uma jovem atraente, que, desde os quatorze anos, recebia propostas de casamento e que, aos dezoito anos, já havia recusado nove ou dez pedidos. Sem interesse pelos rapazes do local onde cresceu, Mariquinha se apaixonou perdidamente pelo filho do capitão Amâncio de Miranda, Lourenço, que foi passar o Natal de 1866 em Vila Bela.

Lourenço era “um rapaz alto e louro, bem-apeesoado [...] tinha uns modos que só se encontram nas cidades adiantadas, vestia à última moda e com apuro, falava bem e era desembaraçado” (SOUSA, 2004, p. 45). Diferente dos rapazes morenos e baixos da vila, ele logo chamou a atenção das moças, as quais adorava iludir.

Após passar uma tarde ao lado de Lourenço no sítio da Prainha, lugar onde várias famílias tinham ido para se banhar, e ouvir declarações do jovem, Mariquinha acreditou que ele também estava apaixonado por ela, o que resultou em uma grande tristeza quando, no dia seguinte, em uma reunião na casa do capitão Amâncio, Lourenço trocou a sua companhia pela de Lucinda.

Completamente desolada por causa do amor não correspondido, Mariquinha aceitou a sugestão de sua ama seca, Margarida, de usar o tajá – uma erva que, ao ser ingerida, fazia com que a pessoa que a tomou se apaixonasse perdidamente por quem lhe ministrou o remédio. Uma semana depois, quando Lourenço foi à casa do tenente-coronel Álvaro Bento para se despedir antes de voltar à sua terra, Mariquinha lhe preparou uma xícara de café com a erva trazida por Margarida do Lago da Francesa, dada pela velha tapuia que lá vivia.

Infelizmente, “O tajá inculcado à pobre moça, como infalível elixir amoroso, é um dos mais terríveis venenos vegetais do Amazonas” (SOUSA, 2004, p. 56). E foi de maneira trágica que o conto se encerrou: Lourenço faleceu, a tapuia do Lago da Francesa foi presa e morreu na cadeia e “Quanto à formosa e infeliz Mariquinha, desaparecera de Vila Bela, sem que jamais se soubesse o seu paradeiro” (SOUSA, 2004, p. 57).

Por meio desse resumo é possível observar que Mariquinha, diferentemente de Maria Mucoim (de “A feiticeira”), não possui a aparência horripilante tão associada às bruxas. No entanto, o conto não deixa de citar, mesmo que rapidamente, alguém que carrega essa característica e que, somente por isso, é relacionada à feitiçaria: “— Não se pode duvidar. É remédio que não falha. Por que é que o capitão Amâncio ficou-se babando pela velha Inácia? Está claro que, sendo ela velha e feia, só podia ser por feitiço” (SOUSA, 2004, p. 55). A protagonista de “Amor de Maria”, por outro lado, nos remete à feiticeira dos tempos pagãos, possuidora de poder, sabedoria e beleza e que preparava poções do amor. O próprio narrador faz a distinção entre as feiticeiras, aproveitando para deixar claro seu ceticismo diante dos supostos poderes de Mucoim:

Feiticeira, sim, e não como a do Paranamiri, abjeção do sexo, do poder fantástico e, com licença, compadre Estêvão, inadmissível ante a boa razão e a lógica natural: mas com um poder real, um elixir perigoso que tonteava e ensandecia, transformando a gente em coisa sem vontade, pela demasiada vontade que dava! (SOUSA, 2004, p. 42)

Os atributos físicos da personagem Mariquinha são elogiados pelo narrador, que, embora encantado, parece não a ver mais do que como um objeto de desejo, “Equivalo a reduzi-la a uma ‘aquisição’, aquilo que poderia ser possuído por outro (outrem), para a satisfação pessoal de seu possuidor” (ARAÚJO, 2013, p. 207), como é evidenciado nas descrições que ele faz dela:

Era uma donzela de dezoito anos, alta e robusta, de tez morena, de olhos negros – negros, meu Deus! –, de cabelos azulados como asas de anem! Era impossível ver aquele narizinho bem-feito, aquela mimosa boca, úmida e rubra, parecendo feita de polpa de melancia, as mãozinhas de princesa e os pés da Borracheira, impossível ver aquelas

feições todas, sem ficar de queixo no chão, encantado e seduzido!
(SOUSA, 2004, p. 41-42)

O narrador ainda comenta que quem não conhece Mariquinha,

não pode ajuizar das graças daquela moça, que transtornava a cabeça a todos os rapazes da vila, obrigava os velhos a tolices inqualificáveis e deixava no coração dos que passavam por Vila Bela uma lembrança terna, um doce sentimento, um desejo vago. (SOUSA, 2004, p. 42)

e que, quando ela dançava, “os quadris de mulher feita e os seios túrgidos tremiam-lhe na valsa [...], era como um encanto mágico que percorria os ares, prendendo com invisível cadeia os corações masculinos aos passinhos miúdos da feiticeira” (SOUSA, 2004, p. 42).

A percepção sexista do narrador é notada quando ele aponta a recusa de Mariquinha às propostas de casamento como “coisa admirável numa terra de poucos rapazes solteiros” (SOUSA, 2004, p. 44), nos fazendo entender que, sendo mulher, o comum seria ela aceitar o matrimônio. Essa é uma visão antiga, que tem seus primórdios no século IV, depois de o cristianismo se tornar a religião estatal e o clero reconhecer o poder das mulheres sobre os homens graças ao desejo sexual, o que resultou na Igreja tentando

[...] persistentemente exorcizá-lo, identificando o sagrado com a prática de evitar as mulheres e o sexo. Expulsar as mulheres de qualquer momento da liturgia e do ministério dos sacramentos; tentar roubar os poderes mágicos das mulheres de dar vida ao adotar trajes femininos; e fazer da sexualidade um objeto de vergonha – esses foram os meios pelos quais uma casta patriarcal tentou quebrar o poder das mulheres e de sua atração erótica. (FEDERICI, 2017, p. 80)

O corpo feminino foi tido como perigoso, uma arma capaz de desvirtuar até mesmo o mais virtuoso dos homens, levando-o a cometer pecados da carne, como o adultério. Mariquinha seria um exemplo disso, visto que, segundo o narrador, a sua beleza transtornava a cabeça dos rapazes da vila e fazia com que os mais velhos agissem como tolos (SOUSA, 2004, p. 42).

A periculosidade era tamanha que, a partir do século VII, guias práticos, chamados de penitenciais, passaram a ser distribuído aos confessores. Esses penitenciais detalhavam qual era a única posição permitida durante o sexo, quais os dias em que se podia praticá-lo e com quem (FEDERICI, 2017). E o casamento era apenas outra ferramenta utilizada para deter essa natureza terrível da mulher:

Por meio dele, a tenebrosa e perigosa sexualidade seria regulamentada socialmente e também no âmbito sobrenatural, já que, por influência da Igreja, o casamento serviria para moderar as pulsões da carne, reprimindo o mal e contendo as “irrupções da sexualidade”. (CUSTÓDIO, 2012, p. 23)

Considerada um ser horrível, não bastava a beleza da mulher ser motivo de preocupação para o outro sexo, as suas especificidades fisiológicas, do mesmo modo, precisavam causar receio e repulsa:

Na obra *Etymologiae*, de Isidoro de Sevilha, é comentado “o poder destrutivo, maléfico e monstruoso do mênstruo”. O papa Inocêncio III, seguindo essa ideia no livro *De miseria condicionis humanae*, afirmou que esse poder provocaria doenças no homem, morte das plantas, loucura nos cães e ferrugem. (FONSECA [s. d.], p. 4. *apud* CUSTÓDIO, 2012, p. 25)

A verdade é que, frustrados sexualmente em decorrência do celibato que tinham de seguir, os clérigos converteram a libido reprimida em agressividade contra as mulheres.

Havia um componente erótico e pervertido na obsessão do clero pelo aspecto sexual da conduta das supostas feiticeiras: sua presença no sabá, os filtros de amor, feitiços para provocar impotência etc. Os clérigos tinham também uma curiosidade mórbida pelo corpo feminino, o que explica o desnudamento das vítimas e as torturas infligidas a pontos estratégicos de seus corpos (CUSTÓDIO, 2012, p. 23)

Com toda a repressão causada pelas crenças mencionadas e pela caça às bruxas, o universo feminino e o poder das mulheres foram destruídos e um novo modelo de feminilidade surgiu, modelo que o narrador e os personagens do conto “Amor de Maria” esperavam que Mariquinha seguisse:

[...] a mulher e esposa ideal – passiva, obediente, parcimoniosa, de poucas palavras, sempre ocupada com suas tarefas. Esta mudança começou no final do século XVII, depois de as mulheres terem sido submetidas a mais de dois séculos de terrorismo de Estado. (FEDERICI, 2017, p. 205)

Em *História do medo no Ocidente*, Jean Delumeau (1999, p. 327) diz que a mulher “Tem ‘afeições e paixões desordenadas’ que se desencadeiam na inveja e na vingança, os dois principais móveis da feitiçaria”. Tal afirmativa pode ser diretamente relacionada à Mariquinha, para explicar o desenrolar infeliz que as suas escolhas deram à narrativa.

Segundo o narrador do conto, ela “Vivia triste e aflita, vítima indefesa de uma paixão ardente, de uma dessas paixões que a gente só admite nas novelas, mas que também existem na vida real, principalmente entre as mulheres de nossa terra, impressionáveis em extremo” (SOUSA, 2004, p. 50).

A paixão desordenada que Mariquinha nutria por Lourenço foi o condutor da inveja que ela sentiu ao perceber que o jovem galanteava Lucinda. O ciúme fez com que a protagonista seguisse os conselhos de sua ama e cedesse às práticas tidas como errôneas pela Igreja, aceitando produzir o preparo que objetivava tornar o filho do capitão Amâncio de Miranda apaixonado por ela.

Acerca da inclinação das mulheres às práticas mágicas,

Como fez notar Sigrid Brauner (1995), os argumentos que se usaram para justificar esse fenômeno foram mudando. Enquanto os autores do *Malleus Maleficarum* explicavam que as mulheres tinham mais tendência à bruxaria devido à sua “luxúria insaciável”, Martinho Lutero e os escritores humanistas ressaltaram as debilidades morais e mentais das mulheres como origem dessa perversão. De todo modo, todos apontavam as mulheres como seres diabólicos. (FEDERICI, 2017, p. 323-324)

Encontrar maneiras de reiterar a supremacia do homem era tão importante para os egos masculinos que

[...] até mesmo quando se rebelavam contra as leis humanas e divinas, as mulheres tinham que ser retratadas como subservientes a um homem e o ponto culminante de sua rebelião – o famoso pacto com o diabo – devia ser representado como um contrato de casamento pervertido. (FEDERICI, 2017, p. 338)

Ou seja, não é por acaso que a imagem que se tinha do diabo “como um ser maligno, mas com pouco poder – em geral, bastava borrifar água benta e dizer algumas palavras santas para derrotar suas tramas” (FEDERICI, 2017, p. 336) – e subordinado à vontade do senhor que o procurou, transformou-se completamente. A caça às bruxas inverteu a relação de poder entre o diabo e a bruxa. Agora, a mulher era a criada, a escrava, o súcubo de corpo e alma, enquanto o diabo era, ao mesmo tempo, seu dono e senhor, cafetão e marido. (FEDERICI, 2017, p. 336-337).

Se em “A feiticeira” a personagem que dá título ao conto e é tida como bruxa é uma índia velha que mora em um lugar distante de todos, em “Amor de Maria” o estereótipo de bruxa isolada também aparece. Como dito anteriormente, o tajá, a planta que resolveria os problemas de Mariquinha, foi dada à sua ama seca pela velha tapuia que vivia longe, no Lago da Francesa. Seria, então, essa velha tapuia o retrato da curandeira, da mulher que foi taxada de bruxa por causa do seu conhecimento sobre plantas? Essa é uma possibilidade que se deve considerar, mesmo que durante a narrativa a personagem não seja mencionada como feiticeira ou bruxa.

No tocante ao emprego de uma planta como elemento mágico, é interessante esclarecer que isso não era algo novo na literatura ou nas artes de modo geral: “Em várias pinturas, datadas da Idade Média, existem referências à Mandrágora, planta mágica usada como anestésico em cirurgias apesar de sua conhecida toxidez” (ALMEIDA, 2011, p. 40).

Na obra *A mandrágora*, de Nicolau Maquiavel (2013), essa planta é mencionada por um dos personagens como detentora da capacidade de engravidar e de certa toxicidade, visto que a primeira pessoa que possuísse a mulher que tomou a poção feita dela puxaria a sua infecção e morreria. Embora Calímaco tenha dito isso porque planejava dormir com Lucrecia, uma mulher casada, e não porque de fato possuía tal crença, o mito da mandrágora está presente na obra e parece-me relevante aludir a ela.

Também não nos esqueçamos de que “Shakespeare, citou [sic] a mandrágora nas falas dos personagens Julieta e Cleópatra” (ALMEIDA, 2011, p. 40).

No *Dicionário de mitos literários* (1997), é dito que a mandrágora é conhecida desde os tempos antigos, e que sua forma alongada e bifurcada lembra vagamente o tronco e as pernas humanos, o que fez com que “fosse considerada uma espécie de embrião incompleto, capaz de ganhar vida através de práticas mágicas” (BOULOUMIÉ, 1997, p. 605). Segundo os mitos, ela apareceria no solo tocado pelo “sangue de um deus ou algum gigante primordial, morto de forma violenta [...]” (BOULOUMIÉ, 1997, p. 606).

Enquanto no século XVIII a mandrágora era usada como analgésico externo e como anestesia em cirurgias, e era descrita no catálogo de plantas medicinais “como capaz de proporcionar alívio, curar certos males ou estimular a vitalidade” (BOULOUMIÉ, 1997, p. 605), na literatura, ao longo do tempo, ela foi representada de diversas formas: como um homem-raiz, como uma planta com o poder de conferir a imortalidade, e ainda, em alguns contos alemães, como um capetinha preso em um pote de vidro.

Quanto ao tajá – também nomeado de “taioba” no glossário que vem ao final de *Contos amazônicos* –, o livro *O caldeirão da magia amazônica* afirma tratar-se de uma “Planta herbácea nativa do Brasil, também conhecida como tinhorão. [...] Os tajás são plantas de muita energia e são, em sua maioria, venenosos” (CALS, 2011, p. 162). Devido à importância do tajá na magia amazônica, a autora, Suely Cals, cita suas principais variedades e usos mágicos.

A brasileira, ou brasileirinha, serve para fazer a paz em família; o rio-branco e o rio-negro são usados para proteger e guardar casas e lugares; tambatajá é usado para trabalhos e mandingas de união; o tajá-do-sul é usado para alcançar prosperidade e o tajá-cobra, além de ter a raiz comestível, serve para trabalhos de baixa magia (CALS, 2011, p. 164-165).

A despeito de Cals dizer que a maioria dos tajás são venenosos, se optarmos pelo termo “taioba”, veremos que diversas cartilhas sobre plantas alimentícias não convencionais (PANCs) apresentam espécies comestíveis, como é o exemplo da *Xanthosoma taioba* E.G.Gonç, referida no *Guia prático sobre PANCs: plantas alimentícias não convencionais*. (RANIERI, 2017).

O fato de a velha do Lago da Francesa ser uma tapuia torna-se relevante quando se sabe que, além de serem conhecedores de plantas, os índios, durante o Descobrimento do Brasil, foram considerados uma humanidade anti-humana, posteriormente tidos como criaturas bestiais: “Através dos descobrimentos, pois, os monstros [que se acreditava existir nas regiões distantes] não cederam lugar aos homens selvagens, mas acrescentaram-se a eles” (SOUZA, 1986, p. 53). E, até mesmo, vieram a ser demonizados pelos portugueses, assim como a terra em que viviam:

Dizia frei Vicente que o demônio perdera o controle sobre a Europa – cristianizada durante toda a Alta Idade Média – e se instalara, vitorioso, na outra banda da terra – a América e, no texto da epígrafe, mais especificamente o Brasil (SOUZA, 1986, p. 67)

A repulsa diante dos costumes dos indígenas por parte dos navegadores resultou na disseminação dos exorcismos na América portuguesa desde o primeiro contato entre europeus e ameríndios; inclusive, alguns religiosos eram aconselhados a não batizarem os índios antes da execução do exorcismo. Márcia Moisés Ribeiro (2003, p. 80) observa que Laura de Mello e Souza afirmou com propriedade que, como “Forma de expressar o estranhamento frente ao outro, a diabolização do Novo Mundo fez parte da própria ação catequética”.

Referente a esse assunto, Silvia Federici argumenta que

[...] a demonização dos povos indígenas americanos serviu para justificar sua escravização e o saque de seus recursos. Na Europa, o ataque travado contra as mulheres justificou a apropriação de seu trabalho pelos homens e a criminalização de seu controle sobre a reprodução. Sempre, o preço da resistência era o extermínio. (FEDERICI, 2017, p. 203)

Os ameríndios também foram processados pela Inquisição, porém de forma bem menos intensa. “De acordo com os dados quantitativos arrolados por Anita Novinsky, dos 1076 prisioneiros provenientes de terras brasileiras julgados pela Inquisição portuguesa, 33 homens e 7 mulheres foram classificados como índios ou mamelucos” (CORRÊA, 2017, p. 205). Mesmo considerando os casos nos quais os réus não foram enviados para Lisboa, o número continuaria baixo. Na maioria das vezes, as acusações contra os ameríndios simplesmente não eram investigadas pelos inquisidores. Em *A heresia dos índios*, Vainfas alega que

[...] não é de admirar a ausência de uma “campanha extirpatória” ao estilo hispânico na América portuguesa, se nem mesmo a palavra idolatria era comumente usada pelos lusitanos ao se referir à religiosidade indígena. Pelo contrário, jesuítas e colonizadores foram useiros em dizer que o gentio do Brasil não pronunciava as letras f, l e r porque não possuíam fé, lei e rei – sugerindo com isso que os índios viviam numa espécie de anomia, e num estado de descrença em matéria de religião. (VAINFAS, 1995, p. 28)

A situação mudou a partir da década de 1750, quando o ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, iniciou uma reforma na política indigenista.

Esta se pautou principalmente no fim da desqualificação social em relação aos índios e em medidas assimilacionistas que visavam integrar os mesmos à sociedade colonial sem distinção aos demais súditos, as quais incluíam a difusão de costumes europeus, da língua portuguesa e do cristianismo entre os nativos, além da adoção de nomes lusitanos pelos mesmos. (CORRÊA, 2017, p. 212)

Com isso, o número de processos contra os índios aumentou, e os seus costumes, antes já vistos como diabólicos, passaram a ser classificados como violação à religião católica.

Neste sentido, é importante salientar que enquanto as heresias dos mamelucos foram o principal alvo da Primeira Visitação, delito que correspondeu a quase 50% dos processos abertos contra aqueles que possuíam ascendência indígena na dita oportunidade, no caso da visita ao Grão-Pará, foram as superstições, a bigamia e a feitiçaria que figuraram como os principais crimes cometidos pelos réus de origem indígena, perfazendo quase todos os processos. (CORRÊA, 2017, p. 213-214)

Sabemos que a influência da Igreja e a necessidade das pessoas de culpar alguém pelos males que as infligiam – fosse uma doença, a morte de plantações e gado, a traição do marido etc. – contribuíram para a perseguição às bruxas, mas em *Calibã e a bruxa*, Silvia Federici (2017) afirma que a mudança de um sistema econômico para o outro, nesse caso, do feudalismo para o capitalismo, colaborou para o estabelecimento do sexismo, peça fundamental para a cultura das caças às bruxas.

O capitalismo precisa justificar e mistificar as contradições incrustadas em suas relações sociais – a promessa de liberdade frente à realidade da coação generalizada e a promessa de prosperidade frente à realidade de penúria generalizada – difamando a “natureza” daqueles a quem explora: mulheres, súditos coloniais, descendentes de escravos africanos, imigrantes deslocados pela globalização. (FEDERICI, 2017, p. 37)

No livro *O diabo e a terra de Santa Cruz*, Laura de Mello e Souza (1986, p. 16) diz que “a feitiçaria colonial mostrava-se estreitamente ligada às necessidades iminentes do dia-a-dia, buscando a resolução de problemas concretos”. Um exemplo disso seria a história de Chiara Signorini, narrada em *Mitos, emblemas, sinais*, de Carlo Ginzburg (1989).

De acordo com o documentado, Chiara, depois de ser expulsa da propriedade em que vivia junto ao marido, blasfemara contra sua ex-patroa, Margherita Pazzani, que ficara entrevada dos braços e pernas, o que levou Signorini a ser investigada por bruxaria pela Inquisição.

Nesse caso, a feitiçaria foi utilizada tanto para culpar alguém – Chiara, pela doença de Margherita –, quanto para resolver um problema, tendo em vista que, supostamente, Chiara recorrera a ela para conseguir sua casa de volta.

Durante os interrogatórios, antes de ser torturada, Chiara disse que não obtivera ajuda diabólica para lançar os malefícios, e sim auxílio de Deus, por meio de suas orações a Ele. A ré até declarou ter tido visões de Nossa Senhora. Esse ocorrido mostra que a feitiçaria “aproximava-se da religião vivida pela população, as receitas mágicas [nesse caso, o malefício] assumindo com frequência a forma de orações dirigidas a Deus, a Jesus, aos santos, à Virgem” (SOUZA, 1986, p. 16).

Com relação ao desfecho do conto, voltemo-nos para quando o narrador diz que “A tapuia do Lago da Francesa morreu na cadeia, de maus-tratos” (SOUSA, 2004, p. 57). Essa passagem nos faz lembrar das torturas comuns e recorrentes às quais os réus

eram submetidos durante a Inquisição, com a intenção de que se declarassem culpados e deletassem outras pessoas. “Os tormentos variavam. Em Lisboa se retalhavam as plantas dos pés dos réus, untavam-se de manteiga e em seguida os submetiam ao calor de um braseiro” (NOVINSKY, 1982, p. 60).

Por fim, tendo em conta tudo o que foi analisado, conclui-se que “Amor de Maria”, além de ser uma narrativa curta e envolvente, trabalha crenças populares e resquícios do período da Inquisição. A velha tapuia do Lago da Francesa é a descendente dos índios demonizados no Descobrimento, é a mulher conhecedora de plantas que, mais tarde, devido ao seu conhecimento, seria transformada na caricatura da bruxa perversa. Mariquinha é a feiticeira dos tempos pagãos, associada à beleza e à produção de poções do amor; é, ainda, a mulher de quem se espera o exercício do papel de esposa perfeita.

Culler (1999, p. 45 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 206) afirma que “A literatura representa [...] o arco estreito de opções historicamente oferecidas às mulheres e, ao tornar isso visível, levanta a possibilidade de não se aceitar isso sem discussão”. À medida que percebemos que Inglês de Sousa utiliza-se da história aqui estudada para fazer alusão à figura feminina do período inquisitorial, convertemos a obra em um exemplo concreto dessa alegação, passando a refletir sobre como a maneira como a mulher foi tratada durante aquela época influencia a visão que se tem de nós, mulheres, nos dias de hoje, e sobre como poderíamos abolir essas ideias danosas que permeiam a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mara Zélia de. **Plantas medicinais**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

ARAÚJO, Israel Fonseca. Lendo literatura “da” Amazônia sob a ótica de gênero: uma análise literária de “Amor de Maria”, de Inglês de Sousa. **Revista SOLETRAS**, n. 26, p. 196-218, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7490>. Acesso em: 30.08.2020.

BRAUNER, Sigrid. **Fearless wives and frightened shrews: the construction of the witch in Early Modern Germany**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1995.

BOULOUMIÉ, Arlette. Mandrágora. *In*: BRUNEL, Pierre. (org.). **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997. p. 605-612.

CALS, Suely. **O caldeirão da magia amazônica**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

CORREIA, Luís Rafael Araújo. **Feitiço Caboclo: um índio mandingueiro condenado pela Inquisição**. 2017. 272 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. Trad. Sandra Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

CUSTÓDIO, P. A misoginia na idade média: bruxaria, alguns aspectos religiosos e sociais. **Acta Científica**, v. 21, n. 3, p. 21-31, set./dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/74>. Acesso em: 30.08.2020.

DELUMEAU, Jean. Os agentes de Satã III. A mulher. *In*: DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**: 1300-1800. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 310-349.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **Fontes literárias da difamação e da defesa da mulher na Idade Média**: referências obrigatórias. Universidade Federal de Goiás (UFG). Série Estudos Medievais 2: Fontes, 2012.

GINZBURG, Carlo. Feitiçaria e piedade popular: notas sobre um processo modenense de 1519. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 15-39.

JOSEF, Bella. **Inglês de Sousa**. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

RANIERI, Guilherme Reis (coord.). **Guia prático sobre PANCs**: plantas alimentícias não convencionais. Ilustrações de Felipe Borges, Vinicius Nascimento e Juliana Rodrigues Gonçalves. São Paulo: Instituto Kairós, 2017. Disponível em: <https://institutokairos.net/2020/11/guia-pratico-de-panc/>.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A mandrágora**. [S. l.]: LL Library, 2013.

MARTINS, Matheus; TEIXEIRA, Marcos. Cenas da vida do Amazonas: um estudo dos contos de Inglês de Sousa. **Revista de Literatura**. Belo Horizonte: Associação Pré-UFMG, 2005, p. 31-62.

MENDES, Leonardo; AMARAL, Sergio da Fonseca. Julio Ribeiro, Adolfo Caminha e Inglês de Sousa. *In*: GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto. (org.). **O naturalismo**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 345-364.

NOVINSKY, Anita. **A inquisição**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIBEIRO, Márcia Moisés. **Exorcistas e demônios**: demonologia e exorcismos no mundo luso-brasileiro. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTOS, Leandra Francieli Silva dos. As mulheres hereges de Inglês de Sousa: análise do conto “A feiticeira”. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. v. 13, n. 1, p. 64-77, jan./jun., 2020. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/3359>.

SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. 3. ed. Edição preparada por Sylvia Paixão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TUPIASSU, Amarílis. Inglês de Sousa e a consciência de ser amazônico. *In*: SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. Belém: EDUFPA, 2005, p.15-27. (Coleção Amazônia).

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Cesário Verde: de transeunte-observador a polarizador

Cesário Verde: from passer-by-observer to polarizer

JANAÍNA PEREIRA DE JESUS

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM
E-mail: janaina-cp18@hotmail.com

MOACIR MANOEL FELISBINO

Professor do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM
E-mail: moacir@unipam.edu.br

Resumo: Conhecer a história da criação literária de um povo é uma forma de compreender o seu modo de vida e a sua organização política, social, econômica e cultural, em determinado contexto histórico e geográfico. Nesta análise, procurou-se evidenciar, por meio de estudos bibliográficos e da análise de textos literários, as particularidades do poeta Cesário Verde e da sua criação poética, partindo da atuação, do discurso poético, do protagonismo e das observações do poeta realista, dentro e fora de seus escritos pouco conhecidos. No presente instrumento analítico, questionou-se, a partir da análise dos poemas *Num bairro Moderno* (1878) e *Ave-Marias* (1887), se o comportamento do autor, nas obras analisadas, denota um ponto de deambulação (observador) ou assume o papel de possível polarizador – dando autonomia ao interlocutor na poesia do Realismo Português. Depois de realizadas as leituras complementares, fundamentadas em obras de autores inseridos no contexto da literatura portuguesa, observou-se que o poeta buscou a construção de um estilo individual de escrever, usando a naturalidade, a valorização do simples e do prosaico e possibilitando ao leitor fazer parte de sua obra, extraindo de seus poemas uma visão singular da sociedade e dos sujeitos que a ela pertence. Por fim, buscando uma justificativa possível para tal questionamento, deparamo-nos com a questão do pertencimento na poesia cesariana, o lugar do sujeito no espaço é constituído a partir da fragmentação do eu, associado ou não ao mundo, ou à multidão, mas principalmente na essência poética, que enxerga beleza no transitório, um roteiro cuja vida real é o pano de fundo.

Palavras-chave: Realismo Português. Deambulação. Cesário Verde.

Abstract: Knowing the history of the literary creation of a people is a way of understanding their way of life and the political, social, economic and cultural organization of a society, in a given historical and geographical context. In this analysis, we sought to highlight, through bibliographic studies and the analysis of literary texts, the particularities of the poet Cesário Verde and his poetic creation, starting from the performance, the poetic discourse, the protagonism and the observations of the realistic poet, within and out of his little-known writings. In the present analytical instrument, it was questioned, based on the analysis of the poems *Num Bairro Moderno* (1878) and *Ave-Marias* (1887), whether the author's behavior, in the analyzed works, denotes a walking point (observer) or takes role of possible polarizer - giving autonomy to the interlocutor in the poetry of Portuguese Realism. After completing the complementary readings, based on works by authors inserted in the context of Portuguese

literature, it was observed that the poet sought to build an individual style of writing, using naturalness, valuing the simple and prosaic and enabling the reader be part of his work, extracting from his poems a unique vision of society and the subjects that belong to it. Finally, looking for a possible justification for such questioning, we are faced with the question of belonging in cesarean poetry, the subject's place in space is constituted from the fragmentation of the self, associated or not with the world, or with the crowd, but mainly in the poetic essence, which sees beauty in the transitory, a script whose real life is the backdrop.

Keywords: Portuguese realism. Ambulation. Cesário Verde.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em épocas, idiomas, gêneros e movimentos literários distintos, a Literatura retrata o espaço urbano: os sujeitos e sua condição humana, a realidade de um povo e seu espaço de vivências, os conflitos e dores, as alegrias e glórias e as alegorias que existem por trás de uma felicidade pulsante ou melancólica, visível ou aparente. Assim, analisar a história da criação literária de um povo é um meio de compreender o modo de vida e a organização política, social, econômica e cultural daquela sociedade. Analisar poemas e, por conseguinte, seu criador, é partir das particularidades de um, em busca de universalidade de todos, o que faz da poesia uma materialização da realidade vivida em determinado contexto histórico.

Focalizando especificamente a Literatura Portuguesa, tem-se um acervo literário muito rico, com nomes de peso no cânone universal, como Luís de Camões, Fernando Pessoa e, mais recentemente, José Saramago (Prêmio Nobel de Literatura de 1998). As obras e produções literárias portuguesas já abrangem mais de oito séculos de produção, procurando, em cada momento, retratar as transformações vividas pela Europa e os reflexos desses acontecimentos históricos que influenciaram as mudanças de rota, de atitude e de posicionamento da nação e do povo português. O recorte do estudo em questão, o poeta Cesário Verde e sua criação poética, proposto neste trabalho, permitiu analisar produções que, em sentido amplo, são as bases para a compreensão e o entendimento da cultura brasileira, pois também somos “produtos” desse processo de colonização portuguesa.

Para adentrar-se no contexto da criação literária do autor José Joaquim Cesário Verde, foi preciso compreender o contexto do Realismo Português, movimento artístico e literário que vigorou durante o último quadrante do séc. XIX e alcançando o século XX. O Realismo surgiu como uma proposta de ruptura aos excessos lírico-sentimentais do Romantismo e ao idealismo de técnica apurada e artificioso lirismo do Classicismo. Pode-se dizer que esse movimento literário caracterizou-se, fundamentalmente, pela sua ligação racional e crítica com a sociedade, com a proposta de imprimir “realidade” e objetividade na literatura, com aspectos mais racionais e reflexivos que românticos e subjetivos. O termo realista foi inicialmente utilizado para caracterizar a obra de artistas franceses naturalistas do último quartel do século XIX. Esse termo permite definir movimentos artísticos com traços e características diferentes, embora com alguns denominadores ideológicos comuns.

Se pensarmos numa trajetória antecessora ao Realismo, veremos a renovação literária impulsionada pela França; a polêmica científica deflagrada pelo positivismo de Auguste Comte e de Émile Durkheim; Renan Albuquerque com o seu ateísmo, Jules Michelet e o seu anticlericalismo; o socialismo de Pierre-Joseph Proudhon. Todas essas construções teóricas determinaram a renovação político-social e cultural que se opera na segunda metade do século XIX. A herança deixada pelo Realismo foi o enriquecimento e aperfeiçoamento da língua, com novas formas de expressão. Um dos grandes representantes do Realismo português foi Eça de Queirós, mas outros, não tão conhecidos, Gomes Leal, Guerra Junqueiro e Cesário Verde, colaboraram com a Literatura Portuguesa, no seu âmbito mais valioso: o levantamento, a documentação e a fotografia dos mais diversos aspectos da sociedade portuguesa.

A originalidade temática, o modo singular de expressar e a forma de se pensar poesia, no seu aspecto “andante”, fizeram de Cesário Verde um dos poetas mais originais do Realismo Português. Um poeta sem escudos, seja o escudo da revolução formal-estética realista, seja o do ego romântico, Cesário Verde traz consigo um traço libertador: a poesia desprendida do lirismo afetado, cuja principal observação está centrada apenas no objeto e não no sujeito. A fuga do aspecto romântico, a objetividade, o distanciamento, o senso de observação, as palavras que “andam”, no seu aspecto mais concreto, impulsionam a produção de Cesário Verde, expondo sua capacidade de extrair de assuntos prosaicos e pouco poéticos as mais variadas sensações: uma mistura de metáfora, comparações, sinestesia e a transfiguração da realidade em imaginação lírica.

O objetivo deste trabalho consiste em investigar o comportamento do sujeito escritor — observador ou polarizador? — e sua relação com o leitor, a partir da análise de dois poemas: *Num bairro moderno* e *Ave-Marias*. Por meio desses dois textos, foi possível visualizar Cesário Verde, sua construção poética, sua maneira de captar e de retratar os acontecimentos, considerados banais, como em um quadro, dependurado na parede, que expõe por várias décadas a condição política e social de um povo: o poeta-pintor pinta com palavras um painel da vida social portuguesa do século XIX.

Cumprido salientar que a simpatia por Cesário Verde por parte da autora deste estudo se fez por meio de uma atividade de leitura e análise do poema *Noite Fechada*, que numa visão pessoal retrata uma ressignificação, comparando o momento de total pessimismo em relação ao futuro vivido, à época, por Portugal, a uma noite fechada, um mal-estar sem fim. Tal leitura na vertical do texto é capaz de conduzir o leitor atento a ressignificar suas concepções de análises, estabelecer pontos de vistas, extrair lirismo de assuntos poucos poéticos, e é exatamente essa a proposta deste estudo.

Nessa perspectiva, o presente artigo justifica-se por revisitar e estudar autores pouco divulgados da Literatura Portuguesa, mas que são importantes para a compreensão de aspectos socioculturais de nossa cultura, por meio da divulgação e análise, ainda que num recorte delimitado, no caso, a poesia de Cesário Verde e seus desdobramentos.

Analisar os poemas de Cesário Verde é um modo de pensar a literatura vista por meio de uma *luneta investigativa*, em que, por mais distante que possa parecer, seja possível observar a sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX. Os dois poemas que serão analisados compõem uma espécie de painel díptico da vida social portuguesa daquele momento, em que um completa o outro. As descrições e análises

permitirão fazer uma retrospectiva da influência da 2ª Revolução Industrial no modo de vida das pessoas que compunham a sociedade portuguesa daquela época, possibilitando responder a questionamentos acerca do que a modernidade inaugurou de singular, desafiador e inusitado para a esfera da criação literária, tanto nos termos técnicos e formais quanto nos aspectos temáticos e contedutísticos, e de como a literatura absorveu e retratou esses aspectos; das causas e das consequências dessas inovações; da visão do saudosismo português (que relembra os tempos gloriosos de uma nação pioneira na era das grandes navegações); do pessimismo e de outras questões vivenciadas por meio da leitura e do estudo dos poemas selecionados para o estudo proposto.

Para o desenvolvimento do artigo, foram realizadas pesquisas bibliográficas, por meio de consultas a teses, dissertações e artigos, disponíveis no formato físico impresso e também disponíveis em sítios online. A fim de conhecer e apreciar a obra de Cesário Verde, foi importante o contato inicial com estudos bibliográficos, tais como os realizados por Moisés (1999) e Serrão (1983; 2003). As fontes de base teórica seguiram uma perspectiva semiótica, com o levantamento das figuras poéticas e dos efeitos de sentido, tendo como referencia a obra de Lopes e Hernandez (2005), *Semiótica: objetos e práticas*, e as manifestações discursivas do poeta foram fundamentadas em Mari *et al* (2003), *Análise do Discurso em perspectivas*. Desse modo, a análise focou no estudo e levantamento dos seguintes aspectos: o autor, o leitor e os textos poéticos.

Já no título do estudo em questão — CESÁRIO VERDE: de transeunte-observador a polarizador — é empregado o termo “polarizador”, sendo necessário, portanto, esclarecer o sentido atribuído ao verbete *polarizador* aplicado a uma proposta de análise literária. Esse termo carrega sentidos distintos a partir de conceitos simples, que podem ser conhecidos pelo senso comum, e, por meio de um conceito estrito, partindo da particularidade do discurso que é permitido na Literatura. Em sentido amplo, o substantivo *polarização*, na física, é empregado para designar fenômenos que ondas eletromagnéticas sofrem, fazendo com que essas ondas mudem de direção. Já na acepção política, a *polarização* representa dois pólos opostos, como grupos que possuem interesses, ideais e propósitos diferentes. Nesse estudo, o termo *polarizador* é tomado de empréstimo da área da física sendo aplicado à Literatura. Cesário Verde age como um direcionador e, assim como a polarização eletromagnética, muda a direção das ondas; o autor interfere na produção de sentido que o leitor atento capta ao “mergulhar” em sua poesia.

2 CESÁRIO VERDE: O PRECURSOR DO MODERNISMO

O conceito de modernidade, enquanto momento histórico, sugere a derrubada de convenções, de crenças e de costumes em uma sociedade. Trata-se de uma espécie de transição entre o tradicional e o antitradicional, ou pelo efetivo uso do racionalismo. Ou, como afirma Freitag (1995, p. 140):

A "modernidade" refere-se às formações societárias do "nosso tempo", dos "tempos modernos". O início da "modernidade" está marcado por três eventos históricos ocorridos na Europa e cujos efeitos se

propagaram pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo (“die Aufklärung”) e a Revolução Francesa. Em outras palavras, a “modernidade” se situa no tempo. Ela abrange, historicamente, as transformações societárias ocorridas nos séculos 18, 19 e 20, no “Ocidente”. Neste sentido, ela também se situa no espaço: seu berço indubitavelmente é a Europa. Seus efeitos propagam-se posteriormente pelo hemisfério norte, especialmente pelos países do Atlântico Norte.

Essas transformações históricas e o conceito de modernidade na poesia foram trabalhados pelo poeta e crítico francês Charles Baudelaire (1821-1867). O poeta das contradições e dos temas obscuros representava a transição de uma literatura conservadora e tradicional para uma criação moderna e ousada. Mas, paradoxalmente, Baudelaire buscava eternizar o que havia de mais importante na poesia canonizada, sendo, portanto, definido por alguns teóricos como o imutável. Baudelaire é considerado um dos precursores da poesia do cotidiano; das movimentadas ruas de Paris captava a efemeridade trazida pela modernidade. Muitos teóricos veem Baudelaire como o criador do termo modernidade, já que, em sua obra *O pintor da vida moderna*, afirma: “a modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente. É a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1995, p. 859).

A capital francesa, naquela época, transformava-se rapidamente, com todo o requinte estampado em seus salões, nos cafés luxuosos, nas vitrines, na moda e na sociedade burguesa, cada vez mais exigente. Enquanto isso, a classe pobre era despejada às margens do grande centro, o que, para Baudelaire, desencadeou um conflito social, que foi bem marcado em sua poesia e, que, posteriormente, foi representado sob o olhar de Cesário, cujo cenário, agora, era Lisboa.

Em meados de 1860, a modernidade dava “o ar de sua graça” ao povo português. O impacto da 2ª Revolução Industrial, o incremento da vida urbana, o crescente aumento de fábricas e a necessidade de contratar mão de obra assalariada culminaram na estruturação do capitalismo. Enquanto o mundo conhecia o desenvolvimento do pensamento científico e das doutrinas filosóficas e sociais difundidas por Hegel, Augusto Comte, Marx e Engels e o evolucionismo científico de Darwin, Portugal vivia um conflito literário: o progresso contra o conservadorismo, o antigo contra o moderno, a *Questão de Coimbra*.

O Realismo português foi um movimento literário de oposição aos ideais do Romantismo, uma tentativa de “quebrar” a subjetividade dos românticos. O Realismo preocupava-se com os fatos do mundo, a vida das pessoas, os valores morais e éticos, os modos de vida, enfim, preocupava-se em descrever a realidade, nos mais diferentes contextos, políticos, econômicos, sociais, culturais e artísticos. O movimento ficou conhecido por focar nas questões e problemas sociais e políticos, nos valores burgueses e suas invectivas, na vida cotidiana e na denúncia de falsos valores, sempre numa tentativa de desmascarar e de mostrar a origem e as consequências dos valores falidos da sociedade daquela da época.

Alguns autores e obras foram bastante aplaudidos e lidos pelo povo português e pelo mundo afora, como Antero de Quental, na poesia, com suas *Odes Modernas* e *Os Sonetos*, e Eça de Queirós, uma significativa figura na prosa realista, autor de obras

renomadas, lidas e muito conhecidas no Brasil, tais como *O Crime do Padre Amaro*; *O primo Basílio* e *Os Maias*. A obra de Antero de Quental foi de suma importância para o movimento realista, pois, ainda que possuísse intenções reformistas, revivia o prestígio de Bocage e de Camões, resgatando o orgulho literário, revigorando o lirismo português e, ao mesmo tempo, o desejo pelo novo, o moderno. Segundo Moisés (1999, p. 168),

talvez porque o poema se tornasse o molde ideal para fundir as ideias candentes no espírito da geração realista e mais facilmente comunicasse o seu conteúdo explosivo, o certo é que os realistas portugueses não descuraram da poesia e conseguiram atingir níveis de primeira grandeza, acabando por fazer do Realismo uma época de intensa atividade poética.

É certo que alguns se destacaram nessa “intensa atividade” de escrita e produção, porém nem todos tiveram o mesmo reconhecimento. Cesário Verde, objeto deste estudo, não foi lido, tampouco conhecido como se deu com seus contemporâneos Antero de Quental e Guerra Junqueiro, por exemplo. Os dois últimos foram saudados em sua própria época, final do século XIX, e faziam parte da chamada “Geração Coimbra”, refundadores de Portugal no âmbito político-ideológico, por meio da literatura. Já Cesário Verde só ficou conhecido em Portugal, 39 anos depois, quando o compêndio de poemas *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa), foi publicado e o poeta do cotidiano, assim conhecido, foi citado no terceiro poema da coletânea:

[...]
Ao entardecer, debruçado pela janela,
E sabendo de soslaio que há campos em frente.
Leio até me arderem os olhos
O livro de Cesário Verde.
Que pena que tenho dele! Ele era um camponês
Que andava preso em liberdade pela cidade [...].
(PESSOA, 2006, p. 34)

Assim, a partir dos versos de Fernando Pessoa, Cesário ganhou um novo olhar, um papel na literatura portuguesa. Ainda que postumamente, o autor conquistou o espaço nos livros didáticos, em alguns foi tido como um moderno Baudelaire, em outros como o pintor do real da vida cotidiana. No Brasil, em 1961, Cesário aparece na poesia de João Cabral de Melo Neto, modernista da geração de 45, no livro *Serial*. A obra descreve Cesário como um pintor, o precursor do modernismo:

[...]
Cesário Verde usava a tinta
De forma singular;
Não para colorir,
Apesar da cor que nele há.
Talvez que nem usasse tinta,
Somente água clara,

Aquela água de vidro
Que se vê percorrer a Arcádia. [...]
(MELO NETO, 1979, p. 61)

Compreender Cesário Verde não é tarefa fácil. É preciso revisar suas fases de produção, para, enfim, coroá-lo como o pintor da vida moderna. A obra cesariana envolve o peso do Naturalismo, remete a características do Impressionismo e do Expressionismo, e uma possível antecipação do Surrealismo. A poesia de Cesário assume várias formas, ritmos e tonalidades, características que o incluem entre os autores realistas, parnasianos, simbolistas e os precursores do Modernismo, sendo quase impossível classificar e categorizar sua produção em uma única corrente literária. Cesário foi um artista que revelou o seu momento sócio-histórico por meio de uma poesia singular, palpitante, moderna e viva, a fim de instigar o leitor atento. É a poesia do cotidiano, do banal, do invisível aos olhos do leitor comum e desavisado. De acordo com Moisés (1999, p. 175), a obra cesariana

parcialmente ligada à poesia “realista” está na poesia do cotidiano. Por essa denominação se entende a preocupação não consciente nem pragmática de infringir as tradicionais regras do jogo estético (que implicavam um conceito de nobreza artística e a aceitação duma tábua rígida de valores) e de considerar dignos de atenção e fixação os aspectos da realidade considerados até então a-poéticos, ou pelo menos, a-líricos. [...] Pela primeira vez, o lirismo tentava, com a força própria das novidades, lançar a atenção sobre o prosaico diário, inclusive nos seus aspectos julgados repelentes, grotescos ou ridículos, quando não apenas fora do interesse poético.

Joel Serrão (1983b) salienta, em seu trabalho, que a poesia de Cesário Verde pode ser dividida de acordo com algumas fases, em sua breve trajetória. A 1ª fase, as primícias literárias, provém da influência de João Penha, poeta parnasiano, em que há uma preocupação com o rigor. Essa fase é marcada pelo cinismo, humor e negligência, talvez uma tentativa de disfarçar uma peculiar sensibilidade aos sujeitos e às suas realidades. Na 2ª fase, há um amadurecimento notável, Cesário parece seguir o caminho de Baudelaire, o olhar se volta para a realidade e à vida cotidiana. Os poemas se assemelham à pintura de um quadro impressionista. Na 3ª fase, percebe-se a descoberta da cidade, de suas paisagens, luzes, cores, e de seus odores e seus mistérios. Por fim, na 4ª fase, há a evidência do campo e o amor do poeta por esse espaço; o poeta dá vazão a sua “transeuncia”, a respiração e a apreciação contemplativa procurando descrever o espaço e os seus componentes.

Cesário Verde viveu na contramão de seus contemporâneos. Apesar de ter tido uma vida breve, viveu apenas 31 anos (1855-1886), produziu uma obra poética que ainda hoje instiga e desafia leitores e críticos mundo afora. A modernidade de sua obra justifica-se por sua simplicidade, por sua intensidade poética e por sua capacidade de produzir significados a partir daquilo que, naquela época, era tido pelos teóricos tradicionais como matéria apoética. A modernidade de seus textos coaduna com as propostas de alguns poetas, do final do século XIX, como Charles Baudelaire, Arthur

Rimbaud, Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé. Características da poesia de Cesário Verde como a materialidade poética, a economia de palavras, a síntese poética, o prosaísmo, o retrato do cotidiano se fortaleceriam, muitas décadas depois, em poetas da lavra de Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Adélia Prado.

A estética cesariana, ainda que não compreendida na época, conduziu a poesia portuguesa para um mundo inexplorado, voltando-se para o concreto, o perceptível aos sentidos, o prosaico, o apoético, apresentando ao leitor as belezas, os sentimentos e as percepções de um Portugal nunca antes visto, nem retrado.

3 A “PINTURA DO REAL”

O contexto histórico vivenciado por Cesário Verde é pontuado de experiências novas, de sentimentos coletivos, de tensões sociais, uma mistura de conflitos patentes, em oposição à modernização industrial — confrontando os modos de vida urbanos com os modos de vida rurais e provincianos. Os anos de 1870-1880 testemunharam, em Portugal, uma tímida proposta de industrialização a que a poesia de Cesário se mostrou sensível, agregando temas relacionados a esse período tão incerto que o país atravessava. O poeta testemunhou significativos melhoramentos no modo de vida das pessoas: a pavimentação das vias urbanas, a iluminação elétrica, o aparato tecnológico aplicado (água encanada, uso do aço e do cimento), os transportes coletivos, o crescimento do trabalho assumido pelo proletariado. Em contraposição à modernidade, deambulando o seu olhar para a capital portuguesa, o poeta-pintor observa a insuficiência de água e de esgotos, o acúmulo de resíduos lançados à rua pela população e o próprio “lixo”, que, para ele, muitos ainda chamavam de vida.

Essa realidade desigual se fez presente na poesia de Cesário. De aguçado senso de percepção, sutil e detalhista, o eu lírico observa (e faz com que o leitor também observe) as lojas majestosas, com vitrines luxuosas, e uma clientela burguesa indiferente aos problemas sociais do subúrbio, com suas misérias, “seus cheiros e odores” e seus *personagens-tipo*. Cesário faz uma pintura do real, com todos os seus contrastes sociais que, muitas vezes, o próprio leitor não quer enxergar nem aceitar como matéria de poesia. O Modernismo português inaugural não é bonito nem glamoroso, e o cotidiano simples esconde mazelas e verdades subjugadas e sufocadas. E Cesário Verde torna-se o relator e o delator dessas realidades incômodas. É o poeta do cotidiano, o poeta da condição humana, aquele que poetiza o real e o prosaico. Como diz Moisés (1999, p. 175),

pela primeira vez, o lirismo tentava com forças próprias das novidades lançar a atenção sobre o prosaico diário, inclusive nos seus aspectos julgados repelentes, grotescos ou ridículos, quando não apenas fora do interesse poético. Ao mesmo tempo, correspondia à tentativa de fazer poesia “objetiva”, centrada no objeto e não no sujeito, dessa forma deslocando o eixo do interesse poético para fora do “eu” do poeta.

Cesário, contudo, distancia-se de uma escrita puramente descritiva e retratista, fria e impessoal; ele procura também retratar o exterior com sensibilidade e consciência

poética. Em sua poesia, percebe-se a fusão dos planos objetivo e subjetivo. Ele faz com que o leitor se sinta como um transeunte, que, ao fim do dia, fez um percurso e observa Lisboa com olhar distante e, ao mesmo tempo, tão próximo do real. Cesário não “pinta” coisas, mas as sensações e os sentimentos em relação a elas.

3.1 TEMAS TRANSVERSAIS

A poesia de Cesário Verde apresenta ao leitor e ao público em geral os mecanismos da modernidade; os poemas e os versos descrevem a velocidade, os conflitos no caos urbano, a rápida transformação da cidade, a industrialização, a moda, a mulher vista com um novo conceito. Muitos temas são trabalhados em sua poética, desde a sátira às descrições românticas, à figura da mulher, que toma formas diferentes em cada poema e ao binômio campo e cidade. A cidade, para Cesário, constitui um cenário imagístico. Quando escreve sobre a cidade e seus personagens, o poeta capta os movimentos e fala de tudo que está vivo, pulsante e em frenético movimento, que se locomove e que deixa percepções, uma combinação de lucidez e espontaneidade.

Ao descrever cenas captadas no cotidiano, Cesário usa um estilo etnográfico, como se portasse uma câmera imaginária, que registrasse além do exterior, que descrevesse as relações físicas e humanas das transformações sofridas com a modernidade, uma lente subjetiva. A câmera de Cesário fotografa também o campo, que, após a emigração em massa, não era mais o mesmo espaço bucólico dos autores clássicos, neoclássicos e românticos. É possível perceber certa melancolia de Cesário ao poetizar o campo, talvez uma revolta com a modernidade, com os sujeitos esquecidos nesse espaço rural-agrário.

Ainda que não seja o foco deste estudo, é possível observar que há, na escrita do poeta, um ideal burguês de supremacia da cidade em relação ao campo. Mas, para Cesário, o campo é um espaço real do cotidiano do trabalho, da “mão na massa”, o lugar das alegrias extraídas dos pequenos prazeres, é associado à fertilidade, à vitalidade, espaço onde não há violência, cobiça, frivolidade nem injustiças. Já o espaço urbano, retratado a partir da ambientação em Lisboa, muitas vezes o incomoda e o oprime, por ser um ambiente físico cheio de contrastes. Para ele, a dicotomia campo / cidade é tão real que separa inclusive a imagem da mulher, que na cidade é um ser degenerado e doente, e no campo é uma camponesa, dona do lar, bondosa e pura. Na poesia cesariana, percebem-se várias camadas de figuras femininas: a mulher da cidade, produto das convenções citadinas, que, em alguns de seus poemas, personifica a morte e em outros representa a vítima social; a mulher do campo, que aparece como pura, bela e simples; enfim, categorias sociais, cujo estudo poderia ser desdobrado em trabalhos futuros.

4 ANÁLISE DE POEMAS

Para analisar os poemas propostos neste trabalho, é necessário, antes, entender a escrita literária de Cesário Verde e a significação de deambular, compreendendo não

só o papel de transeunte-observador do autor, mas também a estratégia de polarização poética presente na poesia cesariana. Assim, é importante ao leitor observar a construção da subjetividade como espaço de mobilidade, em que o foco não somente é sobre o outro e sobre si mesmo, mas também envolve a ipseidade¹ e a pintura do lugar, da paisagem como um ambiente de reflexão sobre a escrita, o sujeito, o mundo e suas relações político-sociais e culturais. A poesia cotidiana em si é focada numa narrativa de observação, de captação e de representação fotográfica, sendo o estudo em curso pautado no conceito de narrativa a partir da Semiótica.

A narrativa, para a Semiótica, pressupõe uma sucessão de estados e transformações desses estados. Portanto, um estado de conjunção do sujeito com o objeto [...]. Para realizar uma ação, o sujeito deve ser dotado de competência modal, isto é, um sujeito não faz aquilo que não quer que não deve, que não sabe e não pode. Para executar um fazer, é necessário que o sujeito esteja de posse de no mínimo três desses elementos a que a Semiótica chama de modalidades: querer/dever/ saber/poder. (LOPES; HERNANDES, 2005, p. 13).

Cesário, como sujeito observador e polarizador, sabia exatamente o que queria transmitir ao leitor com sua poesia, executava observações pintando, em “uma tela documentada”, sua poesia engajada. A poesia de Cesário é um convite à observação. O autor demonstra preocupação com o espaço que o rodeia e interpela ao leitor convidando-o a parar para refletir acerca do cotidiano, das lições e das impressões que deste pode-se abstrair. É possível perceber essas intenções com um trecho escrito por Cesário Verde em carta ao amigo Silva Pinto: “Eu não sou como muitos que estão no meio de um grande ajuntamento de gente e completamente isolados e abstratos. A mim o que me rodeia é que me preocupa” (SERRÃO, 2003, p. 203).

Porém, nas análises que seguem, é necessário atentar-se ao conceito de espaço, não como algo real, geograficamente falando, mas como um lugar desenvolvido a partir da visão de um sujeito que pensa nos lugares descritos nos poemas de Cesário Verde, como uma grande “tela impressionista”, cuja significação dependerá do olhar de cada um e da sensibilidade desenhada em cada verso, que deverá ser captada, ou não, pelo leitor. O discurso poético, numa perspectiva semiótica, projeta-se em dois planos: o da expressão e o do conteúdo. Assim, o plano da expressão estaria voltado para o que se pode deduzir da intencionalidade poética, já o plano do conteúdo caberia aos elementos linguísticos que contribuem para construir o sentido no texto literário, como as figuras de linguagem e a atmosfera poética, por exemplo. Segundo a Teoria Semiolinguística, o sentido do discurso depende das circunstâncias da enunciação e dos destinatários aos quais o discurso é dirigido. O sujeito é, pois, um sujeito de comunicação definido por sua identidade psicológica e social, por um comportamento finalizado e pelas restrições ele sofre se ele quer se inserir na interação. Esse sujeito se define também por suas próprias intenções para com o outro. (MARI *et al.*, 2003, p. 43).

Nesse sentido, para abordar o texto literário e, mais especificamente a poética de Cesário Verde, é preciso compreender que a significação dependerá de cada sujeito leitor e das suas percepções acerca do texto e do contexto. A construção discursiva

¹ Aqui empregado no sentido daquilo que é característica única: as singularidades do lugar, do sujeito e das identidades de cada um.

poderá se dar com um leitor capaz de interagir com Cesário em suas deambulações, acionando os dispositivos de compreensão despertados pela escrita do poeta e pautados na intenção do autor, ou o leitor poderá recriar suas próprias referências, a partir da realidade imaginária e seus conhecimentos prévios, sofrendo, por intermédio da poesia cesariana, o que aqui se denomina uma “polarização”.

4.1 NUM BAIRRO MODERNO

O poema *Num bairro moderno*, de Cesário Verde, foi produzido em 1877 e é considerado um dos seus melhores poemas, pois, nessa produção, a clareza do estilo cesariano fica mais forte e evidente. A poetização do cotidiano, expressa no poema, e, em grande parte na obra de Cesário Verde, está para além do “eu” poeta. O título já dá ideia e percepção de contemporaneidade, num bairro moderno e seus elementos: a arquitetura, os habitantes e contrastes sociais. O poema faz um retrato poético de toda a transformação tecnológica e científica que a Segunda Revolução Industrial proporcionou na esfera dos espaços urbanos das grandes cidades da Europa. A aplicação das novas tecnologias, das novas invenções e de todo o conjunto de instrumentos, ferramentas e mecanismos permitiu que as cidades alterassem completamente a sua estrutura tanto em termos arquitetônicos quanto em termos urbanísticos (ruas asfaltadas, água canalizada, rede de esgotos e gás), mudando, assim, o desenho e o traçado urbanístico das grandes metrópoles.

À medida que se efetua o percurso analítico do poema, é possível perceber, entre outros aspectos, o descontentamento do eu lírico com a cidade, o amor pelo campo, a valorização do espaço rural, enfim, a transmutação de um espaço para outro. Observemos, na primeira estrofe, uma descrição quase fotográfica do espaço de um bairro moderno, no seu exterior, com marcações de espaço e tempo (a rua macadamizada, asfaltada, os “transparentes”, sugere as janelas envidraçadas, as nascentes nos jardins, aludindo à água encanada, tudo obras da engenharia e da tecnologia aplicada):

Dez horas da manhã; os transparentes,
Matizam uma casa apalaçada;
Pelos jardins estancam-se as nascentes,
E fere a vista, com brancuras quentes,
A larga rua macadamizada.
(VERDE, 1887, p. 16)

O poeta também faz uso da sinestesia, para alcançar a sensibilidade do leitor, unindo cor e temperatura. Percebe-se aqui a posição de transeunte-observador, em que o eu lírico se reveste de um simples funcionário de gabinete indo para o trabalho, que percorre o ambiente e vai descrevendo e fotografando os aspectos modernos do novo ambiente. A postura expressionista se faz presente, com a deformação do real, e um forte traço de teor naturalista e um ideal mais simples, poético de coisas banais. A descrição leva a entender que no interior de um bairro moderno predomina o desenvolvimento, o

conforto e a elegância, o observador nesse caso é um operário que descreve o luxo do bairro se opondo ao cotidiano simples de um habitante que se dirige para o emprego.

O luxo, a instrução em oposição ao leigo, os debiques das futilidades burguesas são demonstrados pelo uso de termo em francês, idioma usado também para significar que as casas são de dois pavimentos, uma construção moderna, com persianas e porcelanas, um luxo burguês:

Rez-de-chaussée repousam sossegados,
Abriram-se, nalguns, as persianas,
E dum ou doutro, em quartos estucados,
Ou entre a rama dos papéis pintados,
Reluzem, num almoço, as porcelanas.
(VERDE, 1887, p. 16)

A contemplação do luxo “visto de perto” leva o leitor a sentir certo desconforto em relação ao bem-estar citado pelo eu lírico, demonstra uma contradição: enquanto ele e muitos outros, partindo da universalidade que o eu lírico propõe, vão lutar em sua rotina esmagadora, o “bairro moderno”, metaforizando as pessoas que ali vivem, saboreiam o luxo, a fartura e a futilidade. Percebe-se, no fragmento a seguir, o objetivo primordial do autor/eu lírico: fazer com que o leitor reflita sobre sua própria condição no mundo e a realidade social que o cerca, polarizando mais uma vez, com o discurso poético ideológico:

Como é saudável ter o seu conchego,
E a sua vida fácil! Eu descia,
Sem muita pressa, para o meu emprego,
Aonde agora quase sempre chego
Com as tonturas duma apoplexia.
(VERDE, 1887, p. 16)

O eu lírico continua a desenhar o caminho, chegando agora a uma feira popular, saindo de um espaço moderno e adentrando noutro ambiente: um aglomerado de pessoas, em torno de uma feira popular, mostrando, assim, outro aspecto da revolução industrial – a questão da saúde. O espaço retratado, a partir desse ponto, ganha outra tonalidade, com cores, formas e cheiros. O autor aproveita a oportunidade para fazer mais observações acerca dos sujeitos e seus comportamentos físicos e emocionais. A figura de uma rapariga, a vendedora, passa a ser o objeto de observação do autor:

E rota, pequenina, azafamada,
Notei de costas uma rapariga,
Que no xadrez marmóreo duma escada,
Como um retalho da horta aglomerada
Pousara, ajoelhando, a sua giga.

E eu, apesar do sol, examinei-a.
Pôs-se de pé, ressoam-lhe os tamancos;
E abre-se-lhe o algodão azul da meia,

Se ela se curva, esguelhada, feia,
E pendurando os seus bracinhos brancos.

Do patamar responde-lhe um criado:
"Se te convém, despacha; não converses.
Eu não dou mais." É muito descansado,
Atira um cobre lívido, oxidado,
Que vem bater nas faces duns alperces.
(VERDE, 1887, p. 16-17)

Os personagens, incluídos nesses fragmentos, atizam a postura crítica de Cesário Verde. Primeiramente ao descrever a rapariga, a humilde vendedora de legumes, em contraposição aos moradores do bairro nobre, e, em seguida, critica uma cena evidente de hipocrisia: o criado, mesmo que pertença ao nível social igual ao da vendedora, a trata com desdém, pois considera sua posição social privilegiada, já que trabalha numa das casas apalaçadas, se acha superior. Observa-se, assim, uma polarização: o meio em que está inserido interfere no comportamento dos sujeitos.

Percebe-se, nos fragmentos transcritos a seguir, a modernidade expressa, a representação do real em movimento, dos efeitos de sentido. Há neles a presença do impressionismo, a marca da poesia do cotidiano, o poeta observa objetivamente o que o rodeia e depois, por meio das sensações que lhe ficam, descreve poeticamente — a sensibilidade em forma de poesia:

Subitamente – que visão de artista! –
Se eu transformasse os simples vegetais,
À luz do Sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas proporções carnis?!

Boiam aromas, fumos de cozinha;
Com o cabaz às costas, e vergando,
Sobem padeiros, claros de farinha;
E às portas, uma ou outra campainha,
Toca, frenética, de vez em quando.
(VERDE, 1887, p. 17)

Mais uma vez Cesário convida o leitor a transformar suas percepções em algo poético, pautado nas atentas observações da deambulação:

E eu recompunha, por anatomia,
Um novo corpo orgânico, aos bocados.
Achava os tons e as formas. Descobria
Uma cabeça numa melancia,
E nuns repolhos seios injetados.

As azeitonas, que nos dão o azeite,
Negras e unidas, entre verdes folhos,

São tranças dum cabelo que se ajeite;
E os nabos – ossos nus, da cor do leite,
E os cachos de uvas – os rosários de olhos.

Há colos, ombros, bocas, um semblante.
Nas posições de certos frutos. E entre
As hortaliças, túmido, fragrante,
Como alguém que tudo aquilo jante,
Surge um melão, que lembrou um ventre.

E, como um feto, enfim, que se dilate,
Vi nos legumes carnes tentadoras,
Sangue na ginja vívida, escarlate,
Bons corações pulsando no tomate
E dedos hirtos, rubros, nas cenouras [...].
(VERDE, 1887, p. 17)

Nos fragmentos descritos, a escrita cesariana, conforme já mencionado, apresenta traços do Naturalismo, há uma aproximação de elementos da natureza com a anatomia de um organismo humano, o que pode ser foco em outros estudos.

É possível identificar nessas estrofes uma intertextualidade da produção escrita de Cesário Verde com a pintura de Giuseppe Arcimboldo (1526-1593), um pintor italiano, integrante do movimento artístico denominado Maneirismo, que criava imagens de pessoas e da fisionomia humana, a partir de combinações e arranjos estratégicos de frutas, flores, verduras, animais etc. Cesário, um observador nato, usa do mesmo recurso da pintura, mas de maneira descritiva, compondo um organismo humano vibrátil e palpitante, por meio do seu principal combustível: o alimento, metaforizando o chavão “nós somos aquilo que comemos”, mais uma vez, usa da literalidade para polarizar a condição humana.

Numa análise mais profunda, percebe-se, nos fragmentos expostos, que Cesário Verde faz uma espécie de metamorfose entre o sujeito humano e as frutas, legumes, vegetais, em que tudo em junção forma uma unidade que pode resultar em saúde ou doença, força ou fraqueza e agilidade ou inércia, a partir das escolhas dos sujeitos, não só pela questão do alimento para o físico, mas também pelas reflexões que possam garantir-lhe a saúde da mente, da alma, da sua condição humana.

Já “caminhando” para o final do poema, o eu lírico anuncia outra mudança de ambiente, seguindo para o *lado oposto*, essa expressão indica, literalmente a mudança em que se tem na nova pintura no poema. O sujeito observador percorre, agora, um bairro popular, em que as mudanças são perceptíveis: mudam-se as cores, o ambiente, a ambiência, outros tipos de construções, enfim, a roupagem social, em que até o “vestir-se” é modificado:

E enquanto sigo para o lado oposto,
E ao longe rodam umas carruagens,
A pobre, afasta-se, ao calor de agosto,
Descolorida nas maçãs do rosto,
E sem quadris na saia de ramagens.

Um pequerrucho rega a trepadeira
Duma janela azul; e, com o ralo
Do regador, parece que joeira
Ou que borrifa estrelas; e a poeira
Que eleva nuvens alvas a incensá-lo.

Chegam do gigo emanções sadias,
Ouço um canário – que infantil chilrada!
Lidam ménages entre as gelosias,
E o sol estende, pelas frontarias,
Seus raios de laranja destilada.

E pitoresca e audaz, na sua chita,
O peito erguido, os pulsos nas ilhargas,
Duma desgraça alegre que me incita,
Ela apregoa magra, enfezadita,
As suas couves repolhudas, largas.

E, como as grossas pernas dum gigante,
Sem tronco, mas atléticas, inteiras,
Carregam sobre a pobre caminhante,
Sobre a verdura rústica, abundante,
Duas frugais abóboras carneiras.
(VERDE, 1887, p. 18)

A composição do poético vai se desenhando; é possível perceber, na descrição cesariana, um bairro cheio de vida, o espaço urbano ganha movimento: as crianças brincam, as jardineiras florescem coloridas adornando as casas, as pessoas apresentam uma alegria pueril, uma simplicidade, em que o lado material é praticamente descartado.

A vendedora de legumes, mencionada em algumas estrofes, é o arquétipo, a representação de toda a classe operária que vivencia esse momento, pessoas que, apesar de simples, muitos ignorantes, com uma condição de marginalizados, apresentam um vigor épico diante da exploração. A forma descritiva desse tipo social, apresentada no poema, tem uma visão que se aproxima do animalesco, as formas físicas e até certa brutalidade evidenciam a presença dos traços naturalistas entremeados à composição realista.

As últimas estrofes do poema revelam uma crítica à condição de operários, de trabalhadores braçais e todo universo de pessoas trabalhadoras e operárias, que, com sua posição ideológica-social, sustentam, economicamente, o país, mas que são, na maioria das vezes, explorados, maltratados e tratados com descaso e indiferença. Assim como a vendedora carrega seu balaio na feira, esses operários marginalizados carregam o país “nas costas”. O que pode ser exposto, a partir dessa análise final, é que Cesário Verde polariza o leitor, incitando a uma reflexão afluída de todo o cenário que ainda se vive, mundialmente.

Retoma-se, nesses últimos fragmentos, a metáfora do edifício, de Karl Marx², que, de modo simples, a base estaria representada pelas relações de produção, o que sustenta o capitalismo; o nível de vida burguês tem por “base” os trabalhadores marginalizados. Enfim, a pintura de Cesário, ao percorrer os dois lados da cidade, retratou, além da expressão do cotidiano, uma imagem crítica: “o retrato da cidade não é meramente fotográfico: ele nasce da correspondência exata entre a visão interna e externa” (MONTEIRO, 1977, p. 29) do poeta e do leitor.

4.2 AVE-MARIAS

O segundo poema a ser analisado neste estudo é o poema *Ave-Marias*, que faz parte de um poema maior, denominado *O Sentimento de um Ocidental*, de Cesário Verde, obra de suma importância para a Literatura Portuguesa. O poema é dividido em quatro partes, cujos subtítulos são respectivamente: *Ave-Marias*; *Noite Fechada*; *Ao Gás e Horas Mortas*. O poema, *Ave-Marias*, reconstrói, por meio da fina observação do Eu-lírico, as primeiras horas da noite, que transita para a madrugada em *Horas Mortas*. O poeta deambula e descreve as transformações da cidade nesse período de tempo do cotidiano. Cesário vai descrevendo o que vê e o que sente por meio de uma câmera imaginária.

O poema *Ave-Marias*, analisado aqui na sua totalidade, propõe uma leitura que começa com o entardecer em Lisboa. O poeta perambula pela cidade e faz uma associação do título do poema ao momento em que as pessoas costumavam, e em alguns lugares do mundo ainda costumam, fazer orações do fim do dia, às 18 horas, diariamente. A partir dessa percepção, Cesário dá início à sua caminhada, descrevendo a cidade e polarizando suas percepções mais íntimas ao leitor, como se percebe logo nas primeiras estrofes.

Ave-Marias

Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia,
Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia,
Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.
O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoo-me, perturba-me;
E os edifícios, com as chaminés, e a turba,
Toldam-se duma cor monótona e londrina.
(VERDE, 1964, p. 103)

A palavra soturnidade, no segundo verso do poema, resume a sensação de melancolia do eu lírico, que pode ser direcionada a muitos leitores, que, ao cair da noite, têm a sensação de tristeza, de incompletude, de que o dia não foi como o desejado, uma

² Para Marx, a sociedade pode ser percebida como uma obra arquitetônica, cuja base é a economia e sua fachada é a ideologia. Aqui, a “base” seria essa classe observada por Cesário Verde, que sustenta um país inteiro.

monotonia perturbadora. Nessas duas estrofes, o poeta é um transeunte-observador e, ao mesmo tempo, um polarizador, que faz o leitor olhar, literalmente, a Lisboa vivida e sentida, pelo eu poético, por meio de uma série de imagens que se condensam no discurso: o céu, a neblina, a maresia, os edifícios, as chaminés e a turba; ou seja, a multidão e tudo o mais que compõem o cenário da pintura de Cesário.

Na estrofe seguinte, Cesário retrata uma possível viagem “dos que se vão. Felizes!”, o que parece exceder a uma simples observação, polarizando que todos os que partem da cidade/lugar observado carregam em si um sentimento de felicidade.

Batem os carros de aluguer, ao fundo,
 Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!
 Ocorrem-me em revista, exposições, países:
 Madrid, Paris, Berlim, Sampetersburgo, o mundo!
 (VERDE, 1964, p. 103)

Nessa estrofe, a partida, apesar de não especificada pelo eu lírico, faz-nos interpretar que o eu poético busca na sua intimidade certo paraíso que não consegue encontrar na sua cidade, e sim em outras partes do mundo: Madrid, Paris, Berlim, Sampetersburgo, a ânsia de fugir, evadir-se. Enfim, pode se atribuir a esse sonho uma utopia, até atual, de que o melhor não está em habitat, mas em qualquer outro lugar, que extrapola os limites do físico, do concreto, indo ao encontro da sensação subjetiva de bem-estar.

Na quarta estrofe, o poeta percebe o trabalho do operário, na figura dos carpinteiros que trabalham em seus andaimes, nos edifícios emadeirados, movidos pela transformação da construção civil, provavelmente.

Semelham-se a gaiolas, com viveiros,
 As edificações somente emadeiradas:
 Como morcegos, ao cair das badaladas,
 Saltam de viga em viga, os mestres carpinteiros.
 (VERDE, 1964, p. 103)

É possível perceber a comparação descrita nessa imagem: os carpinteiros, como morcegos, e os andaimes como as gaiolas. Se observarmos com atenção, teremos a escolha do morcego, como um pássaro noturno, e os carpinteiros como uma crítica social às horas de trabalho além do dia claro que esses trabalhadores estão cumprindo, presos em suas gaiolas. Há, então, a polarização focada na antítese do mundo que se conhece com o mundo em que nem todos percebem. Cesário sugere que o leitor perceba que as transformações sofridas pela Lisboa daquele contexto interferiram na vida dos trabalhadores.

Adiante, o autor volta a mencionar a figura dos operários, representada pelos *calafates*, que eram homens que trabalhavam na calafetagem dos barcos, uma técnica artesanal até hoje utilizada em algumas regiões.

Voltam os calafates, aos magotes,
De jaquetão ao ombro, enfarruscados, secos,
Embrenho-me a cismar, por boqueirões, por becos,
Ou erro pelos cais a que se atracam botes.
(VERDE, 1964, p. 104)

Pode-se perceber, nesse fragmento, que o autor usa outra palavra para descrever a multidão: magotes, talvez seja uma forma de relatar o movimento, a turba de pessoas que siam de seus empregos, um amontoado de gente anônima e sem rosto, de observar o outro em suas dimensões sociais. O que se pode deduzir, a partir dessa leitura, é que Cesário sai de um ponto de observação até a proposta de reflexão do leitor, a partir das imagens, da descrição dos personagens, trabalhadores e até de uma instigação a conhecer o modo de vida dessas pessoas. Essa sucessão de imagens descreve a intensa cidade em construção e seu principal elemento: os operários.

O poeta, na estrofe seguinte, passa por uma nostalgia, e convida o leitor a fazer parte desse frenesi.

E evoco, então, as crônicas navais:
Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado.
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!
(VERDE, 1964, p. 104)

É possível perceber nesses versos o saudosismo português, a evocação aos heróis do passado, o momento épico e grandioso de Portugal, com a figura emblemática de Camões. Há exposta, nesses versos, a mentalidade nacionalista, tradicionalista e neorromântica, porém com um objetivo diferente: utilizar a saudade como princípio renovador, uma ação cultural de promover a literatura, em uma ação democrática: fora do padrão político, uma democracia universal – mais uma vez a polarização de um conceito, um discurso ideológico.

A quebra em relação aos elementos recém-listados é perceptível nos versos seguintes. O autor parece sair de um devaneio, retoma a descrição do ambiente urbano que observava, expondo uma antítese: ao mesmo tempo em que o fim da tarde o inspira, também o incomoda.

E o fim da tarde inspira-me; e incomoda!
De um couraçado inglês vogam os escaleres;
E em terra num tinido de louças e talheres
Flamejam, ao jantar, alguns hotéis da moda.
(VERDE, 1964, p. 104)

Apesar de não esclarecer esse sentimento tão contraditório, pode-se deduzir que os leitores também passam por momentos assim, de dúvidas e incertezas diante de algum fato, ou algum momento do cotidiano, a melancolia gera dúvidas. Além disso, o autor anuncia a hora do jantar e suas contradições, em vários espaços sociais, revela a simpatia pelos desfavorecidos e certa hostilidade com os sortudos que se alimentam em

“hotéis da moda”. Cesário, com a poesia engajada, critica, mais uma vez, a desigualdade social.

Nas últimas estrofes do poema, Cesário Verde se dedica a descrever os personagens que fazem parte desse cenário documentador, o qual ele observa. Os tipos sociais são representados por algumas expressões metafóricas. A expressão destacada, *trôpego arlequim*, faz uma analogia ao personagem da antiga comédia italiana, com seus trajes coloridos, que andavam balançando e chamando atenção das pessoas que circulavam na rua — um personagem incluído na classe dos desfavorecidos. Os *querubins do lar* são as donas de casa, as verdadeiras joias que “flutuam” nas varandas, nos afazeres domésticos, provavelmente.

Até aqui, analisando o primeiro fragmento, vemos a figura do observador dedicado, que capta os momentos banais, transformando-os em poesia.

Num trem de praça arengam dois dentistas;
Um trôpego arlequim braceja numas andas;
Os querubins do lar flutuam nas varandas;
Às portas, em cabelo, enfadam-se os lojistas!

Vazam-se os arsenais e as oficinas;
Reluz, viscoso, o rio, apressam-se as obreiras;
E num cardume negro, hercúleas, galhofeiras,
Correndo com firmeza, assomam as varinas.

Vêm sacudindo as ancas opulentas!
Seus troncos varonis recordam-me pilastras;
E algumas, à cabeça, embalam nas canastras.
Os filhos que depois naufragam nas tormentas.

Descalças! Nas descargas de carvão,
Desde manhã à noite, a bordo das fragatas;
E apinham-se num bairro aonde miam gatas,
E o peixe podre gera os focos de infecção!
(VERDE, 1964, p. 104-105, grifos nossos)

Inicia-se a descrição do movimento de fim de tarde, destaca-se a saída dos operários das fábricas. As cenas são descritas com um naturalismo que realmente chama a atenção, uma série de partes que compõem o todo: o rio e o cardume expressa a quantidade de pessoas, mais uma vez o sujeito na multidão é analisado; os lojistas impacientes, às portas, por falta de clientes, ou por não terem obtido o lucro de que gostariam; as varinas, que são as vendedeiras ambulantes de peixes, são metaforizadas como pilastras, troncos fortes, que embalam os filhos, mesmo após o trabalho duro (que durou de manhã até a noite).

O poeta compadece-se com a vida miserável desses personagens, foge do ponto de transeunte-observador e leva o leitor a refletir, a ter um estado de consciência, de valorização das pequenas coisas. Há uma polarização, um filtro, que deixa transparecer inclusive o futuro trágico das crianças embaladas pelas varinas: naufragarem nas tormentas, uma crítica social à miséria que acompanha as gerações.

5 O “QUADRO FINAL”

Eis o poeta da “linguagem das ruas e que observa” cheiros, ruídos e cores, que celebra o simples e o prosaico, recusando o que é suntuoso, luxuoso e aparatoso como matéria de poesia. Cesário Verde, em sua curta trajetória, criou um estilo peculiar de escrever: pintando poesia, até mesmo no submundo urbano. O comum é lembrado, sentido e transformado, e suas telas poético-descritivas aproximam o leitor dessa complexa relação entre sujeito e o mundo. Cesário se preocupou, por meio de sua paleta verbal, com pintar imagens vibrantes e pitorescas e uso dessas imagens para retratar o fator humano, as mudanças no cenário político e econômico, as injustiças sociais e a vida urbana com suas particularidades, seus transeuntes e seus marginalizados. A partir das análises feitas, foi possível perceber dois lados do poeta andante: o de convidar o leitor a deambular-se, a andar e observar o que há de mais simples no cotidiano e, ao mesmo tempo, o de exigir que o leitor se posicione diante dos fatos camuflados na poesia, refletindo sobre a própria condição do fator e da existência humana.

Por vezes, o autor foi um observador autêntico, com uma visão plástica do mundo, como se tudo coubesse em uma tela, pintada pelo eu lírico e pelo leitor, simultaneamente. Em outros momentos, mostrou-se um insatisfeito, com um sentimento de tédio em relação às mudanças que só acompanhavam o exterior, mas que em nada interferia no sentimento do homem em relação ao próximo. Cesário quis universalizar o sentimento dum ocidental, como se seu canto, sua melodia poética, fosse gritado em uníssono, com o repertório de indignação poética diante das injustiças sociais.

Assim, o quadro final traz à tona o fechamento dos contrastes e contrapontos entre os dois poemas. Enquanto *Num bairro moderno* apresenta ao leitor o dia, com todo seu movimento, suas atividades corriqueiras, a ida do trabalhador em busca de seu sustento, as cores e sabores, em *Ave-Marias* retrata a noite, a volta do trabalho, com todo cansaço, físico e mental, o acúmulo de sensações de desgosto, tédio e de indignação diante da exploração operada pela estrutura econômica capitalista predatória. Os dois poemas se completam: um é a manhã, o outro é a noite; um é dia (luz), o outro é entardecer (trevas); um é alegria, som, cor, o outro é escuridão, sombra, decadência; o *cheiro de luz* em oposição ao *odor da morte*, do medo do futuro, da falta de esperanças e da consciência de que nada mudará, em relação às condições sociais opostas de um bairro moderno e de um submundo urbano.

Espera-se que esta análise possa despertar o interesse de estudantes, leitores e pesquisadores pela poesia portuguesa e, principalmente, pela poesia de Cesário Verde. Os temas expostos nas análises dos poemas serviram de base para traçar o objetivo principal do trabalho: perceber se Cesário se comportou apenas como um observador em suas “andanças”, ou foi além, indicando ao leitor que é preciso enxergar além das imagens pintadas. Foi possível concluir que tudo é uma questão de pertencimento, ou seja, o leitor irá refletir de acordo com suas leituras, com seu percurso ideológico, com o seu lugar no mundo, sua posição social e com a condição humana que cada um carrega dentro de si.

Alguns temas não foram abordados segundo a proposta em questão, por não se tratarem de eixo fundamental da pesquisa, mas ficam como indicação para análises

futuras: religião, a questão do título do poema *Ave-Marias* e o horário em que se começa a descrever o poema (18 horas); o papel da mulher nos poemas de Cesário; o sentimento antiburguês do poeta Cesário Verde; a humilhação (sentimental, estética e social) a que viveu o autor; as questões do saudosismo, passado x presente (tão frequente em outros poemas de Cesário Verde); a melancolia do poeta e do eu lírico etc. Enfim, é impossível conferir a criação poética de Cesário sem se aprofundar, é como se o convite de observar o espaço de Lisboa naquele momento fosse um convite ainda mais extenso: leitor, passe a observar a si mesmo e o mundo que o rodeia, e encontrará a supra-alma, numa reintegração e fragmentação do eu com o mundo.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa**. Org. Ivo Barroso. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995, p. 851-871.

CAIEIRO, Alberto. [PESSOA, Fernando]. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Landy Editora, 2006.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a teoria da modernidade. **Caderno CRH**, Salvador, n. 22, p. 138-163, jan./jun., 1995. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18781/12151%20Acessado%20em%2030>. Acesso em: 24 out. 2020.

LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton (orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARI, H. *et al.* **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

MELO NETO, João Cabral. "O sim contra o sim", Serial. *In*: MELO NETO, João Cabral. **Poesias completas**. 3. ed. Rio de Janeiro: 1979.

MOISES, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MONTEIRO, Adolfo Casais. **A poesia portuguesa contemporânea**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

SERRÃO, Joel (org.). **Obra completa de Cesário Verde**. Lisboa: Horizonte, 1983a.

SERRÃO, Joel. **Cesário Verde: interpretação, poesias dispersas e cartas**. 4. ed. Lisboa: Editora Delfos, 1983b.

SERRÃO, Joel (org.). Fragmento de carta ao amigo Silva Pinto. *In*: SERRÃO, Joel (org.). **Cesáreo Verde**: obra completa de Cesário. 8 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2003, p. 203.

VERDE, Cesário. **Obra completa de Cesário Verde**. Lisboa: Portugália, 1964.

VERDE, Cesário. **O livro de Cesário Verde**: 1873-1886. Publicado por Silva Pinto. Lisboa: Typographia Elzeveriana, 1887.

Cientificidade na formação de revisores de textos através da mediação de um laboratório editorial¹

Scientificity in the training of text reviewers through the mediation of an editorial laboratory

MARIA ALICE MOTA

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Professora efetiva no Departamento de Comunicação e Letras da
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
E-mail: alicemta@yahoo.com.br

LILIANE PEREIRA BARBOSA

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Professora efetiva no Departamento de Comunicação e Letras da
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
E-mail: lilianepeb@hotmail.com

Resumo: O principal objetivo deste artigo, de natureza crítico-teórica, é discutir acerca da cientificidade que envolve a formação do revisor e editor de textos, tendo-se em vista a relevância desse aspecto para o desenvolvimento das competências/habilidades de caráter linguístico e editorial imprescindíveis ao exercício dessa função profissional. Em face a tal objetivo, refletimos sobre a importância das teorias linguísticas, textuais e discursivas para a formação do revisor de textos, ratificando o caráter sistemático e científico inerentes a esse perfil de trabalho. Considera-se neste estudo as contribuições de autores como Koch (1992; 2014), Barros (1994), Sousa (2010), Costa Val (2004), Coelho Neto (2008), Coelho e Antunes (2010) e Cavalcante (2011), por meio das quais conclui-se que, para que o revisor de textos possa cumprir a sua função de modo eficiente, é necessário estar munido de conhecimentos científicos, e não somente dominar as regras da gramática normativa, uma vez que o texto constitui-se numa unidade de sentido que engloba um plano de expressão e um plano de conteúdo.

Palavras-chave: Cientificidade. Revisão textual. Editoração.

Abstract: The main objective of this article, of a critical-theoretical nature, is to discuss the scientificity that involves the formation of the proofreader and editor of texts, considering the relevance of this aspect for the development of essential linguistic and editorial competences/skills. In view of this objective, we reflect on the importance of linguistic, textual and discursive theories for the formation of proofreaders, confirming the systematic and scientific

¹ Este artigo é resultante do projeto de pesquisa intitulado *Cientificidade na formação de revisores de textos através da mediação de um laboratório editorial*, aprovado pela Resolução do Cepex n. 129/2018 e desenvolvido no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – Departamento de Comunicação e Letras, entre os anos de 2018 e 2021. Também vale ressaltar que este artigo está organizado a partir da estrutura de um relatório de pesquisa, tendo em vista tal especificidade.

nature inherent to this work profile. This study considers the contributions of authors such as Koch (1992; 2014), Barros (1994), Sousa (2010), Costa Val (2004), Coelho Neto (2008), Coelho and Antunes (2010) and Cavalcante (2011), through which it is concluded that, in order for the proofreaders to fulfill their function efficiently, it is necessary to be armed with scientific knowledge, and not only master the rules of normative grammar, since the text constitutes it becomes a unity of meaning that encompasses a plane of expression and a plane of content.

Keywords: Scientificity. Textual revision. Publishing.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade em geral, baseando-se no senso comum, pressupõe que todo aquele que fez o curso de Letras Português está apto a ser um revisor/editor de texto, o qual é visto como mero corretor de ortografia e sintaxe, visão bastante reducionista, uma vez que exclui a necessidade de uma gama de teorias e, portanto, o nível de cientificidade que a função requer.

Dessa forma, ao contrário do que muitos pensam, não basta ter cursado Letras ou gostar de Português para ser capaz de revisar e editar um texto com a qualidade que se espera, sendo que essa atividade exige muitas habilidades que talvez passem despercebidas exatamente por não ser atribuído a ela o nível de cientificidade que essa função requer. Diante desse pressuposto, a gramática, no presente estudo, não é considerada mero conjunto de normas a serem seguidas (CUNHA; CINTRA, 1985), mas como um importante sistema semiótico de produção de sentidos (LOPES, 1978; BARROS, 1994; COELHO NETTO, 2001; KOCH, 1992, 2014).

Nesse viés, essa concepção mais abrangente sobre a revisão textual possibilita ao acadêmico do curso de Letras Português refletir acerca da superficialidade das descrições e prescrições tradicionais a fim de reconhecer que a gramática precisa ser concebida a partir da relação entre forma e função e, de modo produtivo, ser tratada como objeto de observação, reflexão e uso de escolhas linguísticas as quais estão intrinsecamente relacionadas à produção de sentidos e efeitos (KOCH, 2014).

Embora os graduandos do curso de Letras da Unimontes² estejam tomando contato com as recentes contribuições da Teoria Linguística Moderna, entre as quais se encontra a Linguística Textual, esses graduandos carecem de um entendimento de que essas teorias são importantes no que diz respeito ao grau de cientificidade que a função de revisor e editor de textos exige (COELHO NETO, 2008; COELHO; ANTUNES, 2010; YAMAZAKI, 2007; CAVALCANTE, 2011, entre outros).

A motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiu a partir da seguinte pergunta: para a atuação de licenciados em Letras Português da Unimontes também em atividades de revisão e edição de textos, tais alunos poderiam adquirir conhecimentos sobre a cientificidade que essa função exige, com disseminação desse saber específico, através de um laboratório editorial? Inicialmente, partiu-se da hipótese de que, a partir de conhecimentos científicos sobre revisão e edição de textos obtidos através de

² Este projeto de pesquisa foi desenvolvido com a participação de alunos do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros.

laboratório editorial, os licenciados em Letras Português da UNIMONTES que detivessem tal conhecimento poderiam atuar de forma a satisfazer as exigências desse mercado de trabalho.

A relevância deste estudo reside na necessidade de se discutir a ampliação no escopo da formação profissional dos acadêmicos do curso de Letras Português da Unimontes, conforme previsto no Estudo Pedagógico do Curso (PPC)³, na medida em que pretendeu implementar uma cultura investigativo-científica no que se refere à formação do revisor e editor de textos, uma vez que a competência para o desenvolvimento de metodologias investigativas pode ser aprimorada no decorrer do curso, por meio do alinhamento entre teorias, o que fortaleceu a pesquisa científica sobre o tema que propusemos.

2 TIPOS DE CONHECIMENTO: O FAZER CIENTÍFICO

De um modo geral, afirma-se que o conhecimento empírico (conhecimento do senso comum) origina o saber do homem. É fundamentado na vivência, na experiência, na observação e na percepção. Pode-se dizer que as ações de julgar, apreciar, avaliar, embora não sejam planejadas e executadas, também estão relacionadas a esse tipo de conhecimento.

O conhecimento científico assemelha-se ao conhecimento do senso comum no que diz respeito à necessidade de encontrar soluções para problemas. No entanto, a forma como esse tipo de conhecimento é organizada é diferente, já que se trata de uma investigação que requer planejamento, métodos e técnicas específicos. E, mesmo assim, não basta oferecer as explicações; elas precisam ser testadas e submetidas a uma análise crítica, para que se possa atribuir à investigação um caráter científico.

A palavra ciência, etimologicamente, vem do latim *scientia* que significa saber, conhecimento. Contudo, a essa palavra foi atribuído um outro estatuto, que é um modo específico de produzir conhecimento. Uma acepção mais recorrente hoje para o termo ciência, é apresentada por Ferreira (1986). Para esse dicionarista,

Ciência: conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos e produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão, e estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender e orientar a natureza e as atividades humanas. (FERREIRA, 1986, p. 469)

³ Consta no PPC (2010) como “**competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no curso:** Capacidade de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito. O profissional deverá dominar o uso da língua, objeto de seus estudos, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ser consciente das variedades linguísticas e culturais, sendo capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo.” E como “**campo de atuação:** professor do ensino fundamental e médio, revisor, propagandista, crítico literário, “ombudsman”, relator, redator, secretário, escritor, organizador de livros, ensaísta, tradutor e intérprete.”

Conforme se observa, o conhecimento científico ou a cientificidade do conhecimento reside nos aspectos a que essa aceção se refere. Portanto, ele é social, histórico, universal, objetivo, metódico e comunicável. Trata-se de um saber que é produzido pelo homem em um determinado tempo, tendo em vista um contexto histórico e social. É um tipo de conhecimento objetivo e universal, mas não isento de falhas. Não é cristalizado, modifica-se com o homem e de acordo com o contexto da realidade em que vive. De acordo com Sousa (2010, p. 11),

[...] existe uma “realidade” invisível a nossos olhos e que, por isso, faz-se necessário informar e conformar os nossos olhos, usando *lentes* capazes de nos fazer enxergar o que não vemos. Em alguns campos do saber, essas lentes podem ser os microscópios e os telescópios que funcionam como instrumentos de pesquisas; em outros, podem ser a teoria que necessariamente está por trás de todo conhecimento dito científico.

Em se tratando do fazer científico, entre os campos do saber a que se refere a autora, estão as pesquisas no campo das chamadas ciências humanas e sociais nas quais se encontram os paradigmas: positivista e interpretativista. Em linhas gerais, o paradigma positivista embasa as pesquisas quantitativas, e o interpretativista, as pesquisas qualitativas. Esses dois paradigmas que advêm do século 19 ainda exercem influência nos modos de fazer ciência na atualidade.

Sousa (2010) ressalta que o paradigma interpretativista teve sua origem nas ciências sociais e humanas como uma reação ao paradigma positivista, ao defender que o conhecimento não pode deixar de lado o contexto sócio-histórico. Nessa visão, o pesquisador é agente ativo que procura compreender e interpretar fenômenos sociais em um dado contexto. Para a autora, isso significa afirmar que o conhecimento que é produzido depende das práticas sociais que produzem significados compartilhados.

2.1 A PESQUISA CIENTÍFICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Sousa (2010), os conhecimentos sobre a pesquisa científica em língua portuguesa apresentam-se com uma configuração específica no curso de Letras Português e representa uma oportunidade para inserir o licenciando em um ambiente de pesquisa que lhe possibilita refletir sobre a sua futura prática profissional. Assim, é preciso pensar na formação do graduando em Letras como aquela que possibilitará ao futuro profissional atuar não só como professor de língua portuguesa, mas em outras frentes de trabalho para as quais adquiriu conhecimentos e está preparado para, inclusive, ser capaz de fazer articulação entre teoria e prática.

E, para que se consiga formar esse profissional, é necessário que os conhecimentos nos cursos de Letras Português não sejam engessados. Necessário se faz, portanto, oferecer aos graduandos possibilidades de aquisição de conhecimentos que venham a agregar habilidades e qualidade à sua formação entre os quais estão as etapas

do processo de uma pesquisa científica, conforme a seguir. A Figura 1 ilustra o início desse processo.

Figura 1 – A pesquisa em Língua Portuguesa



Fonte: https://prezi.com/x8auru3_fstv/metodologia-da-pesquisa-em-lingua-portuguesa/

Souza (2010) afirma que, para a realização de uma pesquisa, é necessária a elaboração de um plano de trabalho. É preciso planejar, definir o que se vai observar, construir objetivo, especificar a metodologia a ser utilizada. Essa é uma fase muito importante para que a pesquisa se desenvolva satisfatoriamente. Será também determinante para o encaminhamento da fase de elaboração do relatório final, após a realização da pesquisa.

Ferreira (1986, p. 454) define o conhecimento, no sentido amplo, como “[...] atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência.” O autor ressalta que, nesse sentido, o conhecimento não depende da racionalidade de um ser dotado de consciência sobre si mesmo, o outro e o mundo. Mesmo assim, verifica-se que o conhecimento exige daquele que conhece uma ação.

Em um sentido restrito, Ferreira (1986, p. 454) propõe que o conhecimento é a “apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise etc.” Para Sousa, nessa acepção, já não se pode pensar em seres vivos em geral, mas de pessoas, as quais são dotadas de racionalidade, em que se estabelece uma relação entre o homem e o objeto, advinda de uma necessidade de se desvendar algo, seja o objeto do conhecimento, seja aquilo que se quer conhecer. Nessa acepção, a ação de conhecer leva à seleção de diferentes maneiras de o sujeito se apropriar do objeto, e essas maneiras determinam os tipos de conhecimento (SOUZA, 2010, p. 5). Esses tipos de conhecimentos são revisitados a seguir.

3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL OU TEORIA DO TEXTO

De acordo com Koch (1992), a Linguística Textual percorreu um longo caminho, ampliando cada vez mais seu arcabouço teórico. Com o passar do tempo, a preocupação passa a ser não só com o texto em si, mas também com todo o contexto (situacional, sociocognitivo e cultural) – e a influência deste na constituição, funcionamento e, especialmente, no processamento estratégico interacional dos textos, os quais são considerados como a forma básica de interação por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, a autora conceitua o texto como uma manifestação verbal formada por constituintes linguísticos que são selecionados e ordenados pelos usuários da língua, visando a permitir aos participantes do processo de interação, a apreensão de conteúdos semânticos, por meio de estratégias cognitivas e também a interação de acordo com práticas socioculturais.

Nos termos de Koch (1992), a Teoria ou Linguística do Texto intensifica o diálogo com a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala e, recentemente, com a Ciência da Cognição e a Neurologia, tornando-se, assim, multidisciplinar, buscando explicar como ocorre a interação social por meio desse objeto considerado multifacetado que é o texto – que se origina por meio de um processo complexo de produção de linguagem, que gera, conseqüentemente, a produção de sentidos.

4 LÍNGUA PORTUGUESA: FORMA E FUNÇÃO

Para que se entenda o funcionamento da língua, deve-se não só analisar a sua dimensão discursiva como também ter um bom conhecimento das formas linguísticas e das funções morfológicas e sintáticas que essas formas desempenham nos enunciados, porque a relação entre forma e função é um aspecto muito importante na constituição do sentido. A Figura 2 ilustra a referida relação.

Figura 2 – Morfossintaxe: forma e função



Fonte: <http://hotsite.tvescola.org.br/percursos/lingua-portuguesa/gramatica/morfossintaxe/>

Assim, a forma linguística é cada um dos elementos da língua dotado de significação própria que pode ser constituído por: um único fonema (p. ex.: a forma verbal *ê*) ou palavras isoladas ou mesmo frases e textos maiores.

O significado das formas linguísticas pode ser: lexical – corresponde a um radical da língua (p. ex.: *estudávamos*) ou gramatical – corresponde às noções de gênero, número, pessoa, modo, tempo (p. ex.: *estudávamos*).

A função das formas linguísticas é o papel que exercem na organização das frases, dos períodos, dos textos.

Por sua vez, a morfossintaxe estabelece um tipo de estudo em que se analisa, concomitantemente, a forma e a função dos termos em um enunciado. A seguir, os conceitos de morfossintaxe:

- estudo das relações entre a morfologia (forma) e a sintaxe (função) dos termos nos enunciados;
- estudo simultâneo da morfologia (análise descritiva das formas) e da sintaxe (regras de composição e combinação dos elementos na frase);
- seção da gramática cujo objeto de estudo são os morfemas e suas funções sintáticas.
- significado etimológico da palavra *morfossintaxe*: *morfo* “forma” + *sintaxe* “construção gramatical”.

5 BREVE HISTÓRICO DA REVISÃO DE TEXTOS

Em relação à origem da revisão de textos como atividade profissional, pode-se afirmar que surgiu concomitantemente às primeiras manifestações de escrita. Para Rocha (2012), é correto supor que esse surgimento se deu a partir do momento em que o homem fez seus primeiros registros de interação, “não importando o suporte empregado – paredes de cavernas, argila, osso, papiro, tábua, papel – e a conseqüente intervenção do interlocutor (revisor e/ou leitor) como aquele capaz de interagir com o texto com possibilidade de mudá-lo” (ROCHA, 2012, p. 35). Após a consolidação da escrita, segundo Coelho Neto (2008), os revisores eram escolhidos entre as pessoas comprovadamente intelectuais e eruditas, capazes de corrigir os manuscritos antigos.

Com o advento da tipografia, os copistas, aqueles que copiavam à mão os livros, reagiram e, com o apoio da nobreza francesa, perseguiram os impressores, que continuaram a trabalhar às escondidas, e, por se preocuparem mais do que os copistas com a revisão das obras, atribuindo-lhes maior qualidade, obtiveram prestígio e reconhecimento. Entre os impressores franceses, os que ficaram mais conhecidos foram Ulrich Gering, Martin Krantz e Michel Friburger, que se instalaram e atuaram na renomada Universidade Sorbonne, em Paris. Assim surge, com o desenvolvimento da tipografia, a figura do precursor dos atuais revisores – os tipógrafos –, que corrigiam as provas chamadas de “prelo” (prensa ou rolo). Os erros eram corrigidos à pena.

Em 1478 apareceram as erratas, lista de erros tipográficos ou de imprensa apresentados ao final de um volume. Registra-se que, do século XV até os dias atuais,

com o surgimento de novas tecnologias e da internet, o trabalho com o papel foi se tornando mais raro, e, hoje, grande parte do trabalho dos revisores de texto já foi digitalizado, o que contribui significativamente para a quebra de fronteiras geográficas na atuação desses profissionais (COELHO NETO, 2008).

Desse modo, verifica-se que, de um passado remoto para os dias atuais, mudanças profundas e significativas ocorreram, e, hoje, a sociedade, principalmente a acadêmica, demanda habilidades e conhecimentos específicos do revisor, sobretudo em relação à utilização de recursos disponibilizados pelas novas tecnologias de edição de textos, particularmente no que se refere à necessidade de reconhecer e aplicar as normas de formatação estabelecidas pelas universidades e demais veículos de divulgação científica. Dessa forma, observa-se que alguns processos da revisão textual são, na verdade, pertencentes ao processo de preparação textual, esse que, por sua vez, faz parte de um processo maior, a editoração (GUEDES, 2013).

Sendo assim, diante da amplitude e das diversas significações do que é a revisão de textos e do que é ser um revisor de texto, torna-se importante refletir cientificamente sobre o que é, de fato, a revisão de textos, sobre a atuação do revisor textual, e também sobre o que é o processo de editoração e a preparação de originais e suas convergências com a revisão textual.

6 O QUE É A REVISÃO DE TEXTO?

Após diversas consultas bibliográficas sobre o que é revisão de textos, foi possível constatar diversas concepções, dependendo do autor lido. Entre as concepções de revisão de texto, encontram-se aquelas que restringem o trabalho com o texto somente a correções linguísticas; aquelas que ou estendem essa compreensão ao campo da editoração, ou estendem ainda mais a primeira concepção e acrescentam os aspectos linguístico-discursivos e percepto-cognitivos.

Coelho Neto (2008), Coelho e Antunes (2010) e Cavalcante (2011) são autores que seguem a mesma linha ao considerarem que a revisão é muito mais do que fazer a correção linguística do texto. Para Coelho e Antunes, por exemplo, há três tipos de revisão: i) revisão gráfica: trata das questões relacionadas com a apresentação e com a composição visual e material do texto; ii) revisão normalizadora: ajusta o texto às normas bibliográficas e editoriais; e iii) revisão temática: verifica a propriedade e a consciência das formulações de um texto em função de um determinado sistema de conhecimento determinado (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 207).

Conforme se vê, as autoras defendem que a revisão é um trabalho que vai além de identificar questões relativas à gramática e corrigir possíveis erros, é um trabalho que requer uma análise que envolve conhecimentos linguísticos, gráficos, normalizadores e temáticos. Assim, afirmam que o trabalho de revisão de textos é “tarefa árdua, que demanda tempo e conhecimento especializado, que requer inúmeras leituras do material a ser revisado, a ponto de conhecê-lo profundamente” (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 222).

Fato é que todo texto produzido deve passar por uma revisão, não só do próprio autor, mas também de uma pessoa que não tenha vínculo com o texto para que se possa

sanar ou minimizar possíveis inconsistências e inadequações, pois qualquer texto, produzido por um especialista ou por uma pessoa com pouca escolarização, tende a apresentar erros. Esses erros podem ser de ordem gramatical, ortográfica, semântica, estilística, entre outros aspectos da língua que estão presentes em todas as suas manifestações (GUEDES, 2013).

7 A ATUAÇÃO DO REVISOR DE TEXTO

Conforme já referido, as pessoas tendem a restringir a atuação do revisor de texto à identificação e correção de desvios gramaticais, porém, sabe-se que, para essa atuação, é necessário mobilizar uma série de estratégias linguístico-discursivas e percepto-cognitivas que vão muito além da adequação dos textos às normas linguísticas (ortográficas, gramaticais), ou de aspectos relativos à sua formatação e normalização, o que constitui um dos fatores que explicam o crescente desenvolvimento de pesquisas que buscam refletir sobre a revisão/edição de textos como uma atividade dialógica, à luz das principais teorias acerca do caráter sociointeracional da língua/linguagem. Dessa forma, a atividade do revisor/editor requer uma gama de conhecimentos e habilidades, tendo em vista vários fatores, entre os quais se podem citar:

- i) a intersubjetividade da linguagem⁴;
- ii) as imagens de si e do outro construídas discursivamente;
- iii) as capacidades cognitivas, como a atenção e a memória;
- iv) o dialogismo e a polifonia;
- v) as condições de produção e recepção dos textos;
- vi) as injunções históricas e culturais;
- vii) a intertextualidade;
- viii) os processos de referenciação (co e contextuais);
- ix) o gênero em questão;
- x) os domínios discursivos em que o texto se situa; acrescentando a esses, demais fatores que perpassam uma situação comunicativa considerada em toda a sua complexidade;

Nesse ponto, vale ressaltar que o revisor/editor de texto deve reconhecer e desconstruir o preconceito linguístico que envolve o uso da língua portuguesa. Segundo Yamazaki,

É importante que os editores conheçam o espectro de usos linguísticos possíveis, assim como o espectro dos estigmas que acompanham esses usos, para que decida, de modo consciente, o que adotar. É essencial compreender a pluralidade linguística, para não eleger suas próprias normas e aplicar suas opções. (YAMAZAKI, 2007, p. 10)

⁴ Os fatores de (i) a (x) são propostos por Gomide; Gomide Filho, 2016.

Sabe-se que a edição, e a revisão textual, tem como compromisso a precisão, o rigor, a legibilidade e a compreensibilidade, o que, segundo a autora, significa preocupar-se em divulgar uma obra clara, para que seja acessível a um público amplo e diversificado, o que não exclui a correção linguística, mas a concebe em um contexto mais amplo em relação ao que seja um texto bem escrito. Assim, vale dizer que um texto que esteja correto do ponto de vista gramatical não deve prescindir de uma revisão textual.

Algumas habilidades que são cobradas na atuação do revisor de textos dizem respeito à preparação de textos, processo que integra a editoração, o qual, de acordo com Pinto (1993), é o processo completo, ou seja, que começa com a obtenção do original a ser publicado, sua revisão textual, normalização, adequação, formatação até chegar, por fim, à publicação. Já Coelho Neto (2008) afirma que o preparador de originais é o revisor capacitado e experiente, que passa pela preparação de originais – que é o aprimoramento da representação gráfica. Segundo esse autor, as atividades relativas à adequação do texto são aquelas que dizem respeito à organização, normalização e revisão de originais, ou seja, a preparação é o processo de adequação de originais para publicação dentro da editoração. O autor diz ainda que, nesse processo, o original é submetido a um aperfeiçoamento em relação à forma e ao conteúdo.

Desse modo, para ele, a revisão e a preparação textuais estão fundidas no processo que chama de normalização ou padronização, que corresponde à aplicação das normas linguísticas e editoriais ao texto. A preparação de originais exige habilidades gráficas de formatação de textos que o revisor de textos poderá adquirir fazendo cursos específicos na área de informática. Coelho Neto (2008) afirma que o trabalho completo de editoração deve ser feito por uma equipe constituída de pessoas com atribuições específicas.

Acrescenta que, se o revisor possuir as competências de um preparador, ele se torna mais qualificado, sendo, portanto, uma habilidade a mais do revisor textual. Adotamos a concepção ampla de que um revisor textual deve possuir também as competências de editoração textual.

8 METODOLOGIA

A pesquisa que se propôs, quanto à abordagem, foi qualitativa, uma vez que não se preocupou com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento do conhecimento técnico científico (GOLDENBERG, 1997); quanto à natureza, tem o caráter de uma pesquisa aplicada, pelo seu intuito de gerar conhecimento de aplicação prática (GIL, 2007); quanto aos objetivos, descritiva e explicativa (TRIVIÑOS, 1987); e, quanto aos procedimentos, é bibliográfica e de ação, uma vez que os pesquisadores recorreram a métodos e técnicas para lidar, de forma interativa e investigativa, para o processamento de resultados, a fim de compor as necessidades dos elementos implicados na pesquisa, visando ao objetivo prático e ao objetivo de conhecimentos, o que possibilita a troca de saberes entre profissionais e pesquisadores. Portanto, a determinação do referido perfil metodológico permite a manutenção do caráter

científico deste estudo, proporcionando aprendizagem aos participantes (THIOLLENT, 1992).

8.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- i) Revisão bibliográfica;
- ii) Orientação de acadêmicos de iniciação científica voluntária (ICV);
- iii) Organização e execução de minicursos de revisão/edição de textos;
- iv) Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- v) Organização de seminário sobre a formação profissional do acadêmico do curso de Letras Português e o mercado de trabalho;
- vi) Apresentação dos resultados e discussões à comunidade acadêmica por meio do XII e XIII Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão (FEPEG) e I Jornada de Letras e VI Seminário de Pesquisa em Letras;
- vii) Escrita do artigo científico sobre resultados e discussões da pesquisa, a partir deste relatório.

Dois minicursos sobre revisão/edição de texto foram organizados e oferecidos à comunidade acadêmica, com 20 horas cada – de maio a agosto de 2019 foi oferecido um minicurso de 20h; e de março a junho de 2020, através do *Google Meet*, foi oferecido outro minicurso de 20h. O terceiro foi cancelado em razão de envolver as atividades realizadas na Editora Unimontes, as quais foram substituídas por atividades de práticas de revisão e editoriais sob a orientação e a supervisão das professoras.

9 RESULTADOS DA PESQUISA

O presente estudo buscou pesquisar para conhecer a cientificidade que envolve a formação do revisor e editor de textos a fim de delinear e desenvolver competências/habilidades imprescindíveis à formação para o exercício profissional dessa função. Para atingir esse objetivo, propôs-se um aprofundamento das teorias linguísticas, textuais, discursivas e editoriais, criando-se, assim, a possibilidade de ampliação do campo de atuação profissional do acadêmico do curso de Letras Português, para que possa atuar no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, buscou-se, por meio de uma revisão de literatura, visitar os estudos que abordam os temas que dizem respeito à cientificidade que envolve o papel do revisor/editor de textos. Quanto ao critério de escolha dos estudos e temas, priorizaram-se aqueles que possibilitariam conhecer as especificidades que envolvem a formação de um revisor/editor de textos.

Em segundo lugar, como uma das etapas do projeto, foi oferecido, gratuitamente, aos acadêmicos do curso de Letras Português dois minicursos de Gramática Normativa da Língua Portuguesa de 20 horas cada, num total de 40 horas, ministrados pela professora coordenadora e pela professora participante do Projeto, com a monitoria das duas acadêmicas participantes. Houve a necessidade de aprofundar,

durante o curso, os conhecimentos da Gramática Normativa, já que era o aspecto em que os alunos participantes do curso mostraram ter mais dificuldades. Ao término dos minicursos, os alunos participantes foram convidados a avaliar o curso: foi válido? Agregou conhecimentos? Permitiu formar alguma habilidade? Seguem alguns depoimentos:

i) “A participação no minicurso de Gramática Normativa foi extremamente significativa. Por meio dos encontros, foi possível revisar conceitos já estudados em outros momentos e aprender novos. O estudo da Gramática Tradicional constitui uma parte importante na minha formação, e o curso possibilitou um aprofundamento no tema, além de desenvolver uma visão mais crítica sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Assim, considero muito relevante e importante para a minha trajetória acadêmica e profissional todo o conhecimento adquirido por meio das discussões propostas.”

ii) “O minicurso de Gramática Normativa que fizemos com as Professoras foi uma grande oportunidade para aprofundar os conhecimentos em tal disciplina pois, além de auxiliar na revisão/editoração de textos, contribui para a nossa formação profissional. É muito importante para nós, acadêmicos do curso de Letras Português, contarmos com projetos como esse, que são bem planejados, dinâmicos e com profissionais dedicados, pois isso nos inspira e nos incentiva a continuarmos nossa jornada como futuros professores.

Assim, foi possível verificar que é preciso ter um conhecimento diversificado em diferentes áreas e saber abstrair de cada linha de pensamento o que de melhor tem a contribuir para o desempenho como revisor/editor e, conseqüentemente, ser reconhecido profissionalmente.

Este estudo corroborou o que foi feito por Feraboli (2012), já que também verificou que a maioria dos autores estuda a linguagem (leitura, escrita e reescrita) voltados para a licenciatura e que poucos são os estudiosos que se debruçam sob o viés da revisão/edição de textos. Sobre essa questão, Feraboli (2012, p. 238) ressalta que se deve levar em conta que a área de Letras, nessa especificidade, é um campo novo que está, paulatinamente, sendo construído e vem ganhando espaço no mercado de trabalho. Assim, segundo a autora, “há muito o que pesquisar, analisar, desenvolver e produzir nesse campo”.

Foi possível verificar também, assim como Feraboli (2012), que há uma escassez de material específico da área de revisão/edição de textos, o que mostra que, embora seja uma função antiga, no que se refere a pesquisas científicas, há muitas lacunas a serem preenchidas, fato que, para a referida autora não é um empecilho, “mas sim uma oportunidade para que se possa estabelecer relação com várias outras áreas do conhecimento” (FERABOLI, 2012, p. 238).

A autora defende que, para exercer a função de revisor de textos, é necessário ter um conhecimento de mundo amplo, o que engloba conhecimento das áreas social, cultural, histórica e científica.

Especificamente, é necessário que o profissional de Letras que queira trabalhar como revisor/editor de texto, conheça os gêneros e as regras gramaticais que regem a língua formal e saiba aliar a teoria à prática, ou seja, saiba aplicar os conhecimentos adquiridos. Ademais, tendo em vista as mudanças pelas quais a sociedade passa continuamente, os revisores/editores devem estar atentos a essas mudanças, quer seja no âmbito social, cultural, histórico, quer seja no científico.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de tecer as considerações finais deste estudo, retoma-se o objetivo geral delineado inicialmente, que foi pesquisar para conhecer a cientificidade que envolve a formação do revisor e editor de textos, almejando que os acadêmicos do curso de Letras Português da Unimontes tivessem a possibilidade de desenvolver as competências/habilidades de caráter linguístico, textual e discursivo imprescindíveis à formação para o exercício profissional dessa função. Assim, a pergunta proposta foi se esses alunos poderiam adquirir conhecimentos sobre a cientificidade que essa função exige, com disseminação desse saber específico. Nossa hipótese foi que, a partir de conhecimentos científicos sobre revisão e edição de textos obtidos, os licenciados em Letras Português que detiverem esse conhecimento poderão atuar de forma a satisfazer as exigências do mercado de trabalho.

Para atingir o objetivo, foi realizado um aprofundamento nas teorias linguísticas, minicursos e a experimentação das técnicas de revisão/edição em textos elaborados, de diferentes gêneros textuais, nos mais variados campos discursivos, através das orientações das professoras envolvidas neste projeto, criando-se, assim, a possibilidade de ampliação do campo de atuação profissional do acadêmico do curso de Letras Português. Os minicursos e as participações em eventos cumpriram seu papel de disseminar os conhecimentos exigidos para a função de revisor/editor de textos, respondendo à pergunta de pesquisa.

Observou-se que são muitos os conhecimentos envolvidos na formação de um revisor/editor de textos a serem considerados pelos acadêmicos do curso de Letras Português que desejarem explorar mais esse campo de atuação, confirmando nossa hipótese. Portanto, a recomendação é que se desenvolvam mais projetos e se criem grupos de pesquisa nessa área, a fim de que estes contribuam para a formação dos acadêmicos do curso de Letras Português para, optando por também serem revisores/editores de textos, trabalhem como profissionais competentes, que atendam às necessidades que o mercado de trabalho solicita, ou seja, que detenham as teorias que irão sustentar a prática da revisão/edição de textos, nos diversos meios de comunicação, acadêmicos, públicos ou empresariais.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- CAVALCANTE, Marina Pereira. **Os desafios da produção textual e a importância do revisor na análise de textos**. Brasília, 2011.
- COELHO, Sueli Maria; ANTUNES, Leandra Batista. 2010. Revisão textual: para além da revisão linguística. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1.º sem. 2010.
- COELHO NETO, Aristides. **Além da revisão**. Brasília: Editora Senac - DF, 2008.
- COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (orgs.) **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003.
- FERABOLI, Gisele Aline. Conhecimento de mundo: um dos aspectos fundamentais à vida profissional de um redator e revisor de textos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 227-240, jan./jun. 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. 18. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar estudos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMIDE, Renata Marques; GOMIDE FILHO, Sérgio Roberto. Considerações sobre a revisão profissional de textos acadêmico-científicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 337-356, jan. 2016. ISSN 2358-3428. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.23583428.2015v19n36p337/9650>. Acesso em: 31 maio 2018.

GUEDES, Letícia Figueiredo. **Revisão de textos: conceituação, o papel do revisor textual e perspectivas do profissional do texto**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras Português), Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, Edward. **Discurso, texto e significação**. São Paulo: Cultrix, 1978.

PINTO, Ildete Oliveira. **O livro: manual de preparação e revisão**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UNIMONTES (licenciatura). Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2010.

ROCHA, Harrison da. **Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade**. Brasília, 2012.

SOUSA, Jesus Maria. Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. *In*: FINO, Carlos Manuel Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: CIE-Uma, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YAMAZAKI, Cristina. Editor de texto: quem é e o que faz. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Santos, 2007.

Do (des)lugar ao entre-lugar: a paratopia de identidade e de lugar em *One Art*, de Elizabeth Bishop (1911-1979)

From (dis)place to between-place: the identity and place paratopia in One Art, by Elizabeth Bishop (1911-1979)

EBER FERNANDES DE ALMEIDA JÚNIOR

Mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense.
Graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: eber-jr@hotmail.com

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
Especialista e graduado em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna.
E-mail: josebrenatti@hotmail.com

Resumo: Ancorado na Análise de Discurso de linha francesa, tal como proposta por Dominique Maingueneau (2012), buscou-se compreender o fenômeno da paratopia, no discurso literário. Assim, este artigo tem por objetivo introduzir brevemente a vida e a obra da poetisa norte-americana e perscrutar o sentido de errância/(des)lugar/entre-lugar sob perspectiva de dois tipos categorizados de paratopia, de identidade e de lugar. O *corpus* é constituído de *One Art*, um poema da escritora e pintora estadunidense Elizabeth Bishop (1911-1979), publicado, na década de setenta, em *Geography III* – seu último livro de poesias. Composto na forma poética *villanelle*, é supostamente a obra-prima da autora.

Palavras-chave: Elizabeth Bishop. Literatura norte-americana. (Des)lugar. Entre-lugar. Paratopia.

Abstract: Based on the French Discourse Analysis, as proposed by Dominique Maingueneau (2012), we sought to understand the phenomenon of paratopia in literary discourse. Thus, this article aims to briefly introduce the life and work of the American poet and examine the sense of wandering/(dis)place/between-place from the perspective of two categorized types of paratopia, identity and place. The corpus consists of *One Art*, a poem by the American writer and painter Elizabeth Bishop (1911-1979), published in the seventies in *Geography III* – her last book of poetry. Composed in the poetic form of *villanelle*, it is supposedly the author's masterpiece.

Keywords: Elizabeth Bishop. North-american literature. (Dis)place. Between-place. Paratopia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escritora e pintora estadunidense Elizabeth Bishop (1911-1979), por meio de sua obra poética (*A Cold Spring*, *Geography III*, *North & South*, *Questions of Travel* entre outras), circunscreveu-se, a partir da segunda metade do século XX, no cânone literário

norte-americano, como um dos maiores nomes do gênero lírico – mesmo tendo produzido textos narrativos.

Sua tapeçaria literária, *sui generis*, costuma evocar algumas peculiaridades (o que, de certa forma, é uma condição prototípica da literatura de todos os escritores), como a geografia, enquanto marca identitária e territorial (contudo, não se limitando apenas a essas duas questões), e o estilo descritivo. Ainda que um tanto comedida quanto ao seu comportamento e à sua identidade, Bishop exterioriza dados biográficos em sua obra. Ademais, em sua tapeçaria literária afloram dois conceitos muito estudados pela Análise do Discurso de linha francesa, por Dominique Maingueneau (2012), a saber: a errância e a paratopia.

Partindo desses dois últimos pressupostos (errância e paratopia), neste trabalho, averiguamos um rol de questões, que consideramos pertinentes, relacionadas à biografia de Elizabeth, à errância e à paratopia. Além disso, debruçamo-nos em um de seus célebres poemas, *One Art* (publicado em *Geography III*, na década de setenta), com a finalidade de mapearmos textualmente ocorrências paratópicas – neste caso, as paratopias de identidade e de lugar.

Para tanto, a fim de termos consolidação em nossos apontamentos, recorremos a determinado aporte teórico, baseado em estudiosos como Oliveira (1995), Monteiro (2013) e Przybycien (2015), dentre tantos outros que, cada um a seu modo, dedicaram-se a estudos relacionados à obra e à vida da consagrada Elizabeth Bishop. Também, selecionamos como recorte os estudos de Dominique Maingueneau (2012), vinculados às questões de errância e de paratopia.

2 O (DES)LUGAR NA LITERATURA: A ERRÂNCIA NA POÉTICA DE ELIZABETH BISHOP

O iceberg nos atrai mais que o navio.
(BISHOP, 2012, p. 75)

No decorrer da vida, Elizabeth Bishop estabeleceu um itinerário por diversos locais, como a América do Sul, o Canadá e a Europa, à guisa de ilustração. Assinala-se que Bishop só consegue viajar constantemente, dado que recebe uma expressiva herança de seu pai, William Thomas Bishop, que falecera ainda quando muito pequena, mais precisamente após oito meses do nascimento da filha.

Quanto à sua infância, destaca-se que, pelo fato de sua mãe, Gertrude Bulmer, ser acometida de transtornos mentais e ser internada em um hospital psiquiátrico (de onde sairia morta em vinte e nove de maio de mil novecentos e trinta e quatro), a menina Elizabeth mora, durante um curto período de tempo, com os avós maternos, vivendo, de certa forma, um tempo feliz. Posteriormente, Elizabeth Bishop passa a morar com os avós paternos, o que, de certo modo, torna-se um tanto melancólico.

[...] Passara a infância vivendo em casa de parentes, ora um, ora outro, sentindo-se sempre uma hóspede. Tendo que ser grata pela acolhida, nunca contestou nem desobedeceu. Mas produziu bronquite, asma,

eczema e até sintomas da dança-de-são-vito, de tão infeliz se sentia. Bishop atribuía sua permanente passividade, sua incompetência em manifestar sua vontade, à falta de um antagonista na infância. (OLIVEIRA, 1995, p. 32)

Ao ser entrevistada, em 1964, por Léo Gilson Ribeiro, a escritora busca na memória cenas muito distantes de sua infância ao lado da figura materna, com quem pouco convivera:

[...] Lembro-me de uma infância passada numa cidadezinha que era, a bem dizer, uma aldeia mesmo. Levávamos uma vida retirada, dedicada inteiramente à família, mamãe fazia manteiga em casa, eu quando menina, levava as vacas pro pasto... [...]. (MONTEIRO, 2013, p. 39)

Ainda acerca da infância da menina estadunidense, Oliveira (1995, p. 33) assinala com precisão de detalhes:

Morava com os avós em Great Village, um povoado da Nova Escócia com meia dúzia de ruas. Os avós eram pessoas simples e dignas. Cantavam hinos religiosos. Sobretudo, eram amorosos. Mas um dia os avós paternos vieram buscá-la. Esses eram ricos, moravam em solitária opulência, nada de parentada, nem de vizinhança, como em Great Village. Bishop era estabanada, não ligava para bonecas ou vestidos, mas a avó fingia que não notava. O avô era omissivo, a avó lhe ensinava o comedimento. Bishop aprendeu a culpa. Adoeceu. Foi resgatada pela irmã mais velha da mãe, que a levou para o apartamento modesto em que vivia com o marido. A família Bishop passou a pagar tia Maud para cuidar dela. **Tia Maud a apresentou à poesia** [grifos nossos] e deixava que passasse as férias com os avós queridos na Nova Escócia. Depois Bishop foi para o colégio interno. A família do pai continuou pagando. Bishop recordava a solidão dos feriados: os colegas iam passá-los com os pais, ela ficava no colégio [...].

Conforme Maeso (2017, p. 269), alijada de uma família, forte elemento de ancoragem e de construção de identidade, “Bishop pertenceu ao (des)lugar desde o nascimento. É possível que se perceber homossexual durante a adolescência tenha contribuído para a instalação de uma sensação de não-pertencimento, que a tornaria tanto sem amarras quanto solitária”.

De igual modo, Britto (*apud* BISHOP, 2012, p. 13), estudioso e tradutor das obras da estadunidense, também ratifica a elucidação anterior, assinalando:

A sensação de orfandade, de não ter um lugar que possa chamar de seu, levará Bishop a empreender uma série de viagens. Além disso, a descoberta de sua homossexualidade, ainda na adolescência, terá desde cedo contribuído para fazê-la sentir-se um ser dividido e precariamente instalado no mundo.

O mesmo teórico adiciona:

Para Bishop, a casa de Lota em Samambaia representa ao mesmo tempo o reencontro do lar perdido – a Nova Escócia de seus avós maternos – e a realização da paixão amorosa, uma combinação de domesticidade e sexualidade que ela jamais tinha vivenciado. É somente no Brasil que Bishop conseguirá escrever sobre suas experiências pessoais de modo menos indireto. (BRITTO *apud* BISHOP 2012, p. 22)

Acerca desse (des)lugar, que configura uma espécie de errância, Maingueneau (2012, p. 131) elucida:

Excedendo as divisões sociais, os cavaleiros errantes que atravessam regiões de leis opacas, os detetives que circulam entre os meios sociais mais diversos, os pícaros de todos os gêneros são operadores que articulam o dizer do autor e a ficção, que materializam o nomadismo fundamental de uma enunciação que engana todo lugar para transformar em lugar sua errância.

Baseando-nos na citação supramencionada, em outras palavras, o autor aponta para o fato de que determinadas figuras (cavaleiros, detetives, pícaros, a título de exemplificação), no território literário, negociam discursivamente, no que tange à autoria/ficção. Além disso, o estudioso guia nosso olhar, por vezes desatento e ingênuo, para a questão de que esse nomadismo (geográfico ou não) constitui a chamada errância.

No caso da intelectual norte-americana,

A errância é o conceito chave para compreender a mobilidade de Bishop pelo mundo [grifos nossos]. Errar é vagar, por vontade própria ou motivado pelas condições que se apresentam; a poeta erra, inicialmente sem família ou referencial, impelida pelas circunstâncias e à sua revelia; depois, o faz conscientemente, por escolha, numa errância positiva [...]. (MAESO, 2017, p. 270)

A título de demonstração, à luz de metáforas, se uma planta padece sem raiz, já que esta é elemento vital daquela, à Elisabeth Bishop o desenraizamento e a desterritorialização são inevitáveis.

Entretanto, essa errância tão presente na figura da escritora, assim como em sua poética, não deve ser vinculada, sob hipótese alguma, à noção de abandono e/ou de renúncia de sua terra natal ou, ainda, de uma possível apatia e desencanto pelo solo de nascimento, bem como pelos demais locais onde pisara seus pés. Sua errância, quanto à sua identidade e à sua poética, não se restringe à sua raiz, mas se constrói/dá no jogo do (des)lugar.

Quanto a isso,

Portanto, no caso da errância não se trata de criar raízes, mas de estabelecer rizomas que se encontram com outros rizomas no local de escolha de permanência, devido às relações estabelecidas: uma

estabilidade instável, temporária ainda que por um período mais extenso, caracterizada por distanciamento da língua materna – que embora fosse a língua de escolha para sua produção literária, não era a língua do cotidiano ou da rede de afetos que se estabeleceria a partir da produtividade dos rizomas envolvidos e suas conexões. (MAESO, 2017, p. 272)

Ressalta-se que, no caso de Bishop, a errância, como tal, ou seja, por excelência, atua de forma altamente fecunda, em sua identidade e/ou em sua poética. Além disso, o fato de se deslocar geograficamente quase a todo momento também é algo frutífero.

A errância, dessa feita, tanto em sua poética quanto em sua vida, é causa/consequência,

[...] é constitutiva de um lugar que acompanha o indivíduo, cuja condição é a de desterritorialização permanente, reterritorializada nas relações que se constroem no processo de mobilidade e permitem a emergência da identidade num processo incessante de busca. Identidade que passa a constituir, ela mesma, um lugar. (MAESO, 2017, p. 273)

No dizer de Maeso (2017, p. 273), a preocupação de Bishop está “[...] em construir sua própria identidade como autora e constituir uma obra poética que estampasse a mobilidade como marca de subjetividade”. Acrescentam-se a isso as marcas autobiográficas que a estadunidense deixou, propositalmente ou não, respingar em sua tapeçaria literária.

Salienta-se que, ao analisarmos de perto a biografia da poetisa, observaremos, inicialmente, uma cena um tanto inusitada, que pode servir para que esta tenha estabelecido suas primeiras raízes (na acepção de rizomas) *ad aeternum* no solo brasileiro.

Tendo recebido uma bolsa (no valor de 2500 dólares), da Faculdade de Bryn Mawr, Elizabeth Bishop vem ao Brasil.

Agora ela podia viajar; optou por uma viagem maluca de circunavegação da América do Sul. Seu navio, o *Bowplate*, levou dezessete dias para chegar ao porto de Santos, no Brasil, onde ela desembarcou nos últimos dias de novembro de 1951. No Rio, seu trem foi recebido por sua amiga Pearl Kazin, bem como por Mary Stearns Morse, uma ex-dançarina e amante de Lota. Elizabeth pretendia retomar a viagem após cerca de quinze dias, porém acabou ficando no Brasil por quinze anos. (GIROUX; SILVA; SALLES, 1995, p. 13)

Certo dia, em fins de novembro de 1951, atraída provavelmente pelo aroma, cor e textura, no Rio de Janeiro (no Leme), Bishop degusta uma pseudofruta exótica, um caju. Apresenta uma preocupante reação alérgica a este, o que faz com que fique em terras brasileiras por um período de quinze anos. A princípio, a fim de se desintoxicar da alergia provocada pela fruta, Elizabeth fora internada às pressas.

Acerca de tal episódio um tanto inusitado, Oliveira (1995, p. 36) discorre:

Naquele almoço Lota apresentou um caju.
Era um caju vermelho, polpudo, perfumado.
Bishop cheirou e gracejou que não se deveria permitir que uma fruta e uma castanha se combinassem de forma tão indecente.
– Prove – atentou Lota.
Bishop deu duas mordidinhas. Achou ácido demais.
À tarde, quando procurava um adjetivo para descrever a cor do sabonete no poema sobre a turista, Bishop percebeu que estava tendo dificuldade em manter os olhos abertos. Os olhos piscavam, era como se estivessem sendo comprimidos de propósito.
Foi até o banheiro e se olhou no espelho.
– Ooh – gemeu uma boca empolada, num rosto inteiramente deformado.
A cabeça tinha virado uma esfera róseo-incandescente. Os olhos eram quase dois tracinhos, só. As mãos também estavam começando a inchar. Sobreveio a conhecida sensação de sufocamento, aquela agonia, o ar faltou.
Foi Tateando a parede em pânico, querendo chamar Lota! Lota!, mas a voz era um chiado sinistro.
Achou que ia morrer ali mesmo.

Aqui, importa dizer que

A alergia ao caju, razão já antológica para sua permanência no país, representou um estranho começo para o convívio que se estendeu por quase 20 anos. Assim, a fruta tropical pode ser tomada como metáfora do fruto proibido (o equivalente da maçã bíblica), que lhe descortina um mundo novo, tanto geográfica, quanto sexualmente. (PRZYBYCIEN, 2015, p. 24)

Passado o susto no tocante à reação alérgica, cercada pela hospitalidade dos habitantes da região, Lota convida Elizabeth Bishop a morar de vez em Samambaia; para tanto, a arquiteta pretende construir uma casa em meio à exuberante natureza, com direito ao som do cantarolar das águas do riacho que cortam o local, para que Bishop possa confeccionar suas poesias.

Assim sendo, em dezembro daquele mesmo ano, o ateliê de Elizabeth Bishop ficara pronto.

Agora a retribuição devida era que, instalada no seu ateliê de criação, ela se inspirasse nos bambus em frente e escrevesse os mais belos poemas do século. Ou pelo menos alguns que alguém comprasse. E Bishop se esforçava. Passava as tardes trabalhando o farto material que Samambaia lhe fornecia. Mas no dia seguinte, ao ler o que produzira, perguntava-se como podia ter escrito algo tão babaca. (OLIVEIRA, 1995, p. 62)

Ashley Brown, no inverno de mil novecentos e sessenta e seis, entrevista a estadunidense, trazendo à tona, com riqueza de detalhes, a “clausura” da intelectual:

Brasil: O local de trabalho de Elizabeth Bishop é uma pequena casa, situada no topo de uma colina junto a sua residência nas montanhas de Petrópolis – a antiga cidade de veraneio da família imperial. O escritório está encarapitado sobre uma cachoeira. Da janela, pode-se ver um amontoado de bambus que descem até uma piscina pequenininha, descanso passageiro das águas em cascata. O lugar é repleto de livros, poltronas confortáveis e pilhas de periódicos literários desatualizados. Um delicado oratório proveniente de Minas Gerais e outros objetos diversos enfeitam as prateleiras de livros. Um visitante versado nas artes literárias reconhecerá fotografias de Baudelaire, Marianne Moore e Robert Lowell próximo a sua escrivaninha. Tobias, um gato de idade avançada, e Suzuki, seu companheiro siamês mais jovem, se afastam da máquina de escrever, relutantes. (BROWN *apud* MONTEIRO, 2013, p. 41)

Residindo em uma espécie de topografia poética, alheia a quaisquer aparatos tecnológicos (às vezes, por conta do racionamento de energia em Samambaia, escrevia/lia à luz de velas), em companhia de um cão e de um gato, mesmo estando em meio à pacífica clausura de seu ateliê, envolta pela paisagem verdejante de Samambaia e pelo rumorejar das águas do riacho, a poetisa ainda encontrava determinadas dificuldades para escrever de forma profícua, a fim de confeccionar um compilado de poemas que pudesse desembocar em uma obra.

Frisa-se que, à época, os poemas mais extensos em laudas (encomendas literárias) conferiam, por parte das editoras, um pagamento mais abastado. Contudo, “Os poemas que Bishop engatilhava eram curtos, seriam necessárias dezenas deles para compor o novo livro, que a editora não cansava de cobrar. Bishop escrevia-lhes que estava prestes a terminar meia dúzia dos grandes, aguardassem, estavam na bica” (OLIVEIRA, 1995, p. 66).

Com o decorrer do tempo, mais precisamente após nove anos de uma longa espera, nos Estados Unidos, no dia 14 de julho, do ano de mil novecentos e cinquenta e cinco, vem à baila a obra poética *Poems* (um compilado de *North and South* e de *A cold spring*), pela Houghton Mifflin.

À época, a crítica literária norte-americana rendeu uma série de elogios à Bishop pela obra supracitada. Não obstante, mesmo em meio às congratulações, a escritora ainda enfrentava barreiras quanto ao reconhecimento em solo brasileiro. Consoante Oliveira (1995, p. 84), “Elizabeth era tão hipersensível a críticas desfavoráveis e restrições quanto a fungos e estreptococos”.

Tempos depois, sua obra rendeu-lhe o Pulitzer, provocando um certo alvoroço na sociedade brasileira. Quanto a tal episódio, de acordo com Monteiro (2013, p. 16-17):

No Brasil, foi o fato de ganhar o Prêmio Pulitzer que despertou a atenção dos jornalistas brasileiros para a poeta laureada norte-americana que vivia entre eles. A atenção do público, desencadeada pelo Pulitzer, foi bem recebida por Elizabeth e por sua amiga Lota porque deu a Elizabeth credibilidade como poeta, algo que os brasileiros lhe haviam negado.

Pode-se dizer que após longo tempo à sombra do anonimato nas letras brasileiras, Elizabeth Bishop recebe sua guirlanda de louros, subindo, portanto, ao pódio.

Bishop se entregava à tranquilidade suave daquele instante. Estava feliz. Depois de quatro anos de tormento para conseguir escrever, chegara aquele 56 bonançoso. Tinha publicado um livro, tinha merecido o prêmio mais importante por ele. Verdade que em vez dos cinco mil dólares esperados tinha recebido apenas quinhentos. Em compensação, tinha sido contemplada com uma bolsa inesperada da *Partisan Review*. Tinha concluído a tradução de *Minha vida de menina* e conseguido que Farrar, Straus and Giroux a publicassem. Já estava escrevendo novos poemas. (OLIVEIRA, 1995, p. 86)

Tempos depois, em meio a tantos contratempos e dissabores em relação à produção literária, bem como no que diz respeito à relação afetiva com Lota, recebe um convite da Universidade de Washington para ocupar a cadeira de Composição Poética, dado o falecimento de Theodore Roethke.

Tendo em conta que o (des)lugar – a errância – desemboca em um entre-lugar, com base fundamentalmente na Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente com ênfase nos estudos de Dominique Maingueneau (2012), a próxima seção tem por finalidade averiguar o que seria esse entre-lugar, suas categorias textuais, assim como suas implicações dentro da cena literária bishopiana.

3 O ENTRE-LUGAR NA LITERATURA: A PARATOPIA CRIADORA NA POÉTICA DE ELIZABETH BISHOP

O eremita é homem sociável, mas só se liga
àquilo que escapa à sociedade. +
(ANDRADE, 2019, p. 88)

Ainda que um tanto reclusa do meio social, enquanto intelectual do ambiente literário, e, por breve tempo, do universitário, mas não totalmente à sombra do anonimato, inevitável e paradoxalmente, Elizabeth Bishop sempre esteve integrada, de uma forma um tanto particular, à sociedade brasileira e norte-americana, até mesmo pelo fato de, tal qual uma nômade, caminhar e instalar residência em diversos locais. Possuía, à guisa de demonstração, residências em Key West, Ouro Preto e Petrópolis.

Conforme Monteiro (2013, p. 9),

[...] Enquanto viva, no entanto, a poeta, de maneira resoluta e parcimoniosa, teve sucesso ao construir uma defesa contra a indesejada (e potencialmente destrutiva) exposição. A timidez natural manteve a poeta fora dos refletores e serviu também para manter a atenção do público onde deveria estar – nos poemas. Ela era absurdamente cautelosa no que se permitia falar em entrevistas.

Apesar de um tanto reservada na vida pessoal (sendo alcólatra, tendo uma saúde que inspirasse cuidados e com um temperamento difícil), possuía um espírito e uma inteligência muito singulares.

Contrariando suas atitudes um tanto reclusas, em alguns poemas, Bishop traz elementos biográficos à baila. O poema *One Art*, publicado em *Geography III*, a ser “decantado”, à luz da paratopia, na terceira seção deste artigo, aponta isso, dado que a escritora estadunidense traz à luz diversificados elementos presentes em sua biografia (à guisa de exemplificação): as casas de Key West, Ouro Preto (Casa Mariana – alcunha atribuída pela escritora) e de Samambaia; duas cidades, Ouro Preto e Rio de Janeiro; dois rios, provavelmente o Amazonas e o São Francisco; por fim, um continente, (a América do Sul). Além desse poema, podemos citar *Song for the rainy season* (publicado, em 1965, em *Questions of Travel*) e *The Shampoo* (publicado em *A Cold Spring*, em 1955), lírico-amorosamente dedicado à companheira Lota. Evidentemente, entendemos que a presença da memória, enquanto marca biográfica/literária, manifesta-se também em outros poemas da estadunidense.

Assim como os brasileiros Casimiro de Abreu, Clarice Lispector e Manuel Bandeira, e o francês Charles Baudelaire, dentre tantos outros escritores, a intelectual Elizabeth também é uma passageira em trânsito – averigua-se isso, à guisa de ilustração, no rol de discursos tematizados em sua tapeçaria literária.

Assinala-se, a priori, que, constantemente, sua obra e sua vida remetem a uma ideia de deslocamento, pertencendo, dessa forma, de um (des)lugar – devido à sua condição geográfica e não somente a isso – a um entre-lugar. Em outras palavras, conforme Maingueneau (2012, p. 89), “[...] a fuga para o deserto é um dos gestos prototípicos que legitimam o produtor de um texto constituinte. Eles não podem situar-se no exterior de um campo literário, que, seja como for, vive do fato de não ter um verdadeiro lugar”.

O estudioso, ainda, destaca que toda obra de natureza literária comunga de três planos. Um desses planos recebe a alcunha de *arquivo*, que, no dizer do teórico,

[...] só existe atividade criadora inserida numa memória, que, em contrapartida, é ela mesma apreendida pelos conflitos do campo, que não cessam de retrabalhá-la. [...] destacando que **os enunciados que vêm de um posicionamento são inseparáveis de uma memória** [grifos nossos] e de instituições que lhes conferem sua autoridade ao mesmo tempo em que se legitimam por meio deles. (MAINGUENEAU, 2012, p. 91)

Consoante Maeso (2017, p. 267),

A errância e as muitas viagens que fez mesmo dentro do ambiente geográfico brasileiro e da cultura local se transferem para sua obra como uma marca que ultrapassa a visão estrangeira, permitem a afirmação de uma subjetividade que reafirma sua voz poética e a diferencia, de suas influências anteriores imediatas e de seus contemporâneos norte-americanos. (MAESO, 2017, p. 267)

Analogamente, tal qual um eremita, pária ou *flâneur*¹, Elizabeth Bishop encontra-se, copiosamente, em uma espécie de eterno deslocamento. A nosso ver, essa espécie de retirada *ad aeternum* é quase prototípica de boêmios, ciganos, escritores (caso de Bishop), homossexuais (condição da escritora) e de meretrizes – obviamente, outros seres “eremíticos” podem também figurar em tal espaço.

No caso de Bishop, não se pode, sob hipótese alguma, alegar que não possuía uma moradia e/ou um registro, tornando-a, portanto, totalmente circunscrita em uma campânula de vidro à sombra do anonimato. Contudo, demarcada sob um ângulo de natureza biológico-social, pode-se dizer que Elizabeth é marginalizada, em princípio, por três aspectos: sua condição enquanto escritora, sua homossexualidade e o fato de ser mulher.

Metaforicamente, destaca-se que a norte-americana, enquanto produtora de determinado discurso literário da cena brasileira/norte-americana, *sui generis*, a seu tempo, confecciona sua tapeçaria literária ao mesmo momento em que exerce um rol de atividades – companheira de Lota, graduada em Literatura Inglesa pela Vassar College (1930-1934), pintora de aquarelas, professora universitária, tradutora, a título de demonstração.

Ao mesmo tempo em que Elizabeth Bishop está integrada à sociedade por um lado, desempenhando seus afazeres domésticos (preparando biscoitos, coquetéis e geleias), dedicando-se aos afetos de Lota de Macedo, participando, grosso modo, da civilização e do progresso da sociedade brasileira, por outro lado, a fim de tecer sua literatura, isola-se.

A poetisa, resumidamente, projeta um entre-lugar, conciliando, dessa feita, simultaneamente, dois territórios – um que não necessariamente está vinculado à área literária e outro que é o próprio campo literário.

Tendo em vista os dois territórios supracitados, de acordo com Dominique Maingueneau (2012, p. 92), linguista e professor da Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne, “A literatura como todo discurso constituinte pode ser comparada a uma rede de lugares na sociedade, mas não pode encerrar-se verdadeiramente em nenhum território”. Em outras palavras, o espaço literário, enquanto determinado sistema (aberto, heterogêneo e mutável) não se encontra, simbolicamente, atrelado a uma espécie de clausura – não se trata, assim sendo, de uma Torre de Marfim, prototípica da literatura finissecular simbolista. Na condição de determinado território do conhecimento, circunscrito em um sistema sociocultural, estabelece, interdisciplinarmente, relações com outros territórios do saber (artes em geral, filosofia, história, a título de exemplificação).

No que tange à sua poética (de Elizabeth Bishop), de um lado, observa-se, paradoxalmente, uma latente ideia de desapego, enquanto, por sua vez, de outro, há uma espécie de premência por um solo seguro, no sentido de proteção. “Mulher, órfã, lésbica, estrangeira e – mais tarde em sua vida – sujeita a crises de depressão e

¹ Acerca da nomenclatura *flâneur*, Regina Zilberman (2009, p. 103) discorre: “O *flâneur* é o habitante das grandes cidades, disperso na multidão a ponto de não deixar rastros; não tem identidade, nem endereço, o que o torna uma figura praticamente anônima. Por outro lado, essa situação garante sua autonomia, já que não pertence à burguesia, com qual não se envolve sob qualquer circunstância”.

alcoolismo, Bishop possuía a sua própria maneira de encarar os diferentes mundos a que tinha acesso em suas viagens” (GOMES, 2012, p. 44)

Sob uma perspectiva estético-social, na tapeçaria literária de Elizabeth Bishop, de modo geral, observa-se uma liquidez no que concerne a fronteiras, ou seja, limites geográfico-literários.

Apesar de viver quase em constante trânsito geográfico, a escritora não mais confecciona/projeta sua tapeçaria literária de apenas um lugar. Sua literatura aponta para uma rede de lugares, mais precisamente para um sistema de entre-lugares. A essa acepção de entre-lugar, atribuímos, com ancoragem em Dominique Maingueneau (2012), a alcunha de paratopia.

O pertencimento ao campo literário não é, portanto, ausência de todo lugar, mas, como dissemos, **uma negociação entre o lugar e o não lugar, um pertencimento parasitário que se alimenta de sua inclusão impossível** [grifos nossos]. Trata-se daquilo que antes denominamos “paratopia”. (MAINGUENEAU, 2012, p. 92)

O termo paratopia é formado, morfológicamente, pelas bases gregas *para* e *topia*, que, respectivamente, significam “proximidade” e “lugar”. No texto literário, a paratopia, tropologicamente, opera como uma espécie de fundação de determinado reino. Em outras palavras, o escritor, pelo desdobramento de sua obra literária, paradoxalmente, não pode habitar nem em um local, tampouco em outro. Ao mesmo tempo em que ele pertence a uma sociedade *tópica*, seu nomadismo perpassa todas as possíveis *topias*.

A obra literária surge através das tensões do campo propriamente literário; ela só pode dizer alguma coisa sobre o mundo pondo em jogo em sua enunciação problemas advindos da impossível inscrição social (na sociedade e no espaço literário) dessa mesma enunciação. (MAINGUENEAU, 2012, p. 95)

A paratopia manifesta-se, textualmente, por diversas modalidades, podendo ser de ordem espacial, identitária, linguística e temporal.

Em conformidade com Maeso (2017, p. 268), “[...] o momento em que Bishop escreve é o ponto de definição de uma realidade em permanente mobilidade e isso se reflete em sua obra”.

Da visão do estrangeiro, aquele que não pertence ao local em que está (e que em certa medida não pretende ou mesmo não quer pertencer), ela passa primeiro a uma visão mediada por brasileiros, especialmente Lota de Macedo Soares, sua companheira durante praticamente todo o tempo em que viveu no país, e então a uma percepção de que a cultura brasileira reflete elementos literários e questões humanas essenciais, aos quais ela mesma se afeiçoava. (MAESO, 2017, p. 268)

Ainda que estadunidense por nascimento, em linhas gerais, Bishop tece seja pelo fato de viver geograficamente no Brasil, seja por meio do ofício da tradução de obras de intelectuais brasileiros. Em consonância com Maeso (2017, p. 269), “Bishop está, nesse processo de deslocamento, constituindo seu próprio lugar ou ainda se constituindo como lugar”.

Em síntese, dentre um catálogo de poemas escritos por Elizabeth, selecionamos, para análise, *One Art*, que consta em *Geography III* – última obra publicada de Elizabeth Bishop –, observando nesta como ocorrem as noções de (des)lugar e de entre-lugar. Clarificando: como operam a errância e a paratopia (nesta, especialmente, as categorias de identidade e de lugar).

4 DO (DES)LUGAR AO ENTRE-LUGAR: A PARATOPIA DE IDENTIDADE E DE LUGAR EM ONE ART, DE ELIZABETH BISHOP

A arte de perder não é nenhum mistério.
(BISHOP, 2012, p. 263).

A princípio, assinala-se a importância de destacar que *One Art*, publicado em *Geography III*, em mil novecentos e setenta e seis, pela *Farrar, Straus and Giroux*, foi rascunhado dezessete vezes.

O último livro de Elizabeth publicado em vida foi *Geography III*, dedicado a Alice. O formato do volume, projeto de Cynthia Krupat, foi o que mais agradou à autora, de todos os seus livros. A publicação da obra, em 1976, não foi apenas um acontecimento literário: ampliou também seu círculo de leitores, e valeu-lhe o National Book Critics Circle Award. (GIROUX; SILVA; SALLES, 1995, p. 23)

Portanto, a publicação desse livro marca o momento em que se encerra a vida profissional da escritora – e, simbolicamente, a morte do flóreo fazer poético de Bishop, após ser laureada com o Pulitzer, e uma perda, de certo modo.

O acabamento de *One Art* manifesta-se na forma poética *villanelle*, forma com rigor métrico e rítmico, estranho ao conjunto da obra da poetisa, que, inicialmente, flertava com a estética modernista, contudo sem se reduzir a esta.

Elizabeth Bishop pertence à geração de poetisas modernistas, em que o rigor formal vai se diluindo, tornando-se mais – “solto” e “livre” –, coincidindo com a escolha dos poetas brasileiros para a sua tradução que trabalhavam com os mesmos temas e estilos. (OLIVEIRA, 2014, p. 46)

O *villanelle*, composto em cinco tercetos e um quarteto, pode suscitar um estranhamento inicial e fato de extrema relevância à análise, haja vista a reprodução dessa forma na tradução de Paulo Henriques Britto, do poema na língua mátria de Elizabeth Bishop, o inglês, para o português. Portanto, considerando que a paratopia,

consoante Maingueneau (2012), indica o estatuto do discurso literário enquanto ausente de um lugar que lhe é próprio, pode-se considerar que assumir uma forma poética mais tradicional e rígida intensifica a necessidade de encerrar-se em algum lugar.

O enunciado de *One Art* tende a ser absorvido pela biografia de Elizabeth Bishop, constatando, assim, o teor intimista e subjetivo do “eu” que tenta falar através do poema. O cotejo do linguístico com o discursivo, inscrito na história, na instituição discursiva, no campo literário, ressalta uma autobiografia velada pela embreagem paratópica. Logo, dado ao que já foi visto nas seções anteriores, trabalharemos a análise a partir das paratopias de identidade e de lugar.

Traduzido como “Uma Arte”, por Paulo Henriques Britto, o primeiro terceto assinala a presença de um enunciador pertencente à ordem dos discursos constituintes – seu ímpeto de sobrepor-se a um dado do “real”: “A arte de perder não é nenhum mistério; / tantas coisas contêm em si o acidente / de perdê-las, que perder não é nada sério” (BISHOP, 2012, p. 363). O tom de voz estoico, resignado e expressivo de um saber-perder, através de versos curtos, norteia o leitor para a sugestão de uma poética frívola – em que desencontrar-se, perder e perder-se é próprio fundamento do existir.

Poema da autora (Bishop)
One art

The art of losing isn't hard to master;
so many things seem filled with the intent
to be lost that their loss is no disaster.

Lose something every day. Accept the fluster
of lost door keys, the hour badly spent.
The art of losing isn't hard to master.

Then practice losing farther, losing faster:
places, and names, and where it was you meant
to travel. None of these will bring disaster.

I lost my mother's watch. And look! my last, or
next-to-last, of three loved houses went.
The art of losing isn't hard to master.

I lost two cities, lovely ones. And, vaster,
some realms I owned, two rivers, a continent.
I miss them, but it wasn't a disaster.

— Even losing you (the joking voice, a gesture
I love) I shan't have lied. It's evident
the art of losing's not too hard to master
though it may look like (*Write it!*) like disaster.

Poema traduzido (Britto)
Uma arte

A arte de perder não é nenhum mistério;
tantas coisas contêm em si o acidente
de perdê-las, que perder não é nada sério.

Perca um pouquinho a cada dia. Aceite, austero,
a chave perdida, a hora gasta bestamente.
A arte de perder não é nenhum mistério.

Depois perca mais rápido, com mais critério:
lugares, nomes, a escala subsequente
da viagem não feita. Nada disso é sério.

Perdi o relógio da mamãe. Ah! E nem quero
lembrar a perda de três casas excelentes.
A arte de perder não é nenhum mistério.

Perdi duas cidades lindas. E um império
que era meu, dois rios, e mais um continente.
Tenho saudades deles. Mas não é nada sério.

— Mesmo perder você (a voz, o ar etéreo que eu
amo) não muda nada. Pois é evidente
que a arte de perder não chega a ser um mistério
por muito que pareça (*Escreve!*) muito sério.

No segundo terceto, além da segunda aparição do refrão, para acentuar a certeza do que propõe e a imponência desse “sábio” que domina essa arte, o fragmento

“Aceite, austero [...]” (BISHOP, 2012, p. 363) pode servir de motor para a inserção da voz de um enunciador maior, a própria autora da coletânea, Elizabeth, na tentativa de convencer-se de que tudo passa e é preciso seguir em frente. “Perdi o relógio de mamãe” (BISHOP, 2012, p. 363) insinua o momento da segunda perda marcante na vida da escritora estadunidense que passou a constituir uma biografia marcada pela errância, que alimenta não somente esse poema, mas toda a sua obra. Em “A perda de três casas excelentes” (BISHOP, 2012, p. 363), o enunciador continua a enumerar suas perdas, que coincidem temporalmente com o vagar de Bishop no Brasil.

No quinto terceto, pode-se constatar o relacionamento da escritora com a perda do lugar – a incerteza de pertencer alimenta a certeza de não pertencer no enunciador, mas este começa a perder a postura –: “Perdi duas cidades lindas. E um império/ que era meu, dois rios, e mais um continente./ Tenho saudade deles. Mas não é nada sério.” (BISHOP, 2012, p. 363). A alusão à América do Norte, à América do Sul e mesmo aos Rios Negro e Solimões é clara, se em comparativo à vida da escritora no vagar entre a terra natal e os “trópicos”.

Conforme Maingueneau (2012, p. 110),

A paratopia espacial é a de todos os exilados: meu lugar não é meu lugar ou onde estou nunca é meu lugar. Suas duas grandes figuras são o *nômade* e o *parasita*, que trocam constantemente seus poderes (MAINGUENEAU, 2012, p. 110, itálicos do autor)

Logo, podemos concluir que a paratopia de lugar em *One Art* manifesta tanto a figura do nômade, que transita sem se enraizar, tendo assim uma existência em movimento constante, quanto a figura do parasita, que, embora sinta saudades do lugar que aprecia, sente-se indesejado pelos arredores.

O enunciador não consegue conter-se ao discorrer sobre suas perdas, e será nos últimos versos que revelará o que carrega em seu emocional: “ – Mesmo perder você (a voz, o ar etéreo/ que eu amo) não muda nada. Pois é evidente/ que a arte de perder não chega a ser mistério por muito que pareça (escreva!) muito sério” (BISHOP, 2012, p. 363). A postura do enunciador perde-se ao deixar fluir a lembrança da voz do outro amado por ele (no caso de Elizabeth, pode-se atribuir a lembrança de Lota, que cometera suicídio), mas investe em seguir firme no final, embora a arte de perder seja marcada por ser um gesto traidor – trai-se.

Segundo Maingueneau (2012, p. 110), a paratopia de identidade pode ser “familiar, sexual ou social” e “apresenta todas as figuras da dissidência e da marginalidade, literais ou metafóricas: meu grupo não é meu grupo.” Criança abandonada, Bishop é condenada a errar: *estar em errância* leva-a a *desejar errar* – traço distintivo de sua própria existência. Estadunidense, é marginalizada no Brasil, e, ainda, estranha aos olhares dos acadêmicos, seus contemporâneos no próprio país de origem. Homossexual, é estigmatizada pela sociedade e constrangida por amar de modo diferente do que vigora hegemonicamente na sociedade capitalista moderna. Foi-lhe negado sucessivamente o pertencimento familiar e social –p mesmo seu amor por Lota não foi capaz de parar seu ser na arte de perder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos averiguar no decorrer do presente estudo, ainda que um tanto fugidia dos refletores sociais brasileiros, assim como dos norte-americanos, Elizabeth Bishop, ancorando-se em dois aspectos nucleares em sua obra ((des)lugar e entre-lugar), escreve e demarca sua literatura especialmente no cânone literário norte-americano.

Destacamos que seu (des)lugar, esse eterno deslocamento geográfico ou não necessariamente, conduz Bishop a um entre-lugar (a paratopia por excelência), que está intimamente conectado a elementos como espaço, identidade e memória. À luz de metáforas, a tapeçaria literária bishopiana atua como uma espécie de vegetação, não no sentido inerte (isto é, parasitário), mas em constante crescimento e, por consequência, em movimento rizomático – tropologicamente, como hastes, sua produção poética esparrama-se indomavelmente pelo território literário afora.

Essa impossibilidade de fixação no território literário e fora deste, aspecto prototípico da paratopia, como observamos nesta pesquisa, vem a lume, lírico-amorosamente, em *One Art*, por meio das paratopias de identidade e de lugar.

As sucessivas repetições justificam-se pela necessidade que tem a poeta de convencer-se a si própria de duas proposições claramente falsas – é fácil resignar-se com a perda; e, de qualquer modo, o que se perdeu nunca é tão importante assim. E, como o esplêndido verso final deixa claro, a maneira definitiva de exorcizar a perda, de negar sua ocorrência, afirmando-a ao mesmo tempo, é escrever um poema. (BISHOP, 2012, p. 64-65).

Em síntese, esperamos que, a partir de nossas constatações e reflexões, futuros estudos sejam empreendidos em relação à poética bishopiana, que nos possibilita um rol de fenômenos linguístico-literários, bem como tantas outras manifestações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O avesso das coisas**: aforismos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BISHOP, Elizabeth. **Poemas escolhidos de Elizabeth Bishop**: seleção, tradução e textos introdutórios de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIROUX, Robert; SILVA, Carlos Eduardo Lins da; SALLES, João Moreira. **Uma arte**: as cartas de Elizabeth Bishop. Tradução: Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, A. S. A poesia norte-americana na primeira metade do século XX: Elizabeth Bishop e sua relação com o Brasil. *In*: GOMES, A. S. (org.). **Literatura norte-americana contemporânea**. 2. ed. Curitiba, Paraná: IESD Brasil, 2012.

MAESO, Patricia Barreto Mainardi. A errância em Elizabeth Bishop: a autora como lugar. **Revista Versalete**, vol. 5, n. 8, p. 266-282, jan.-jun. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, George. **Conversas com Elizabeth Bishop**. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de. **Flores raras e banalíssimas**: a história de Lota de Macedo Soares e Elizabeth Bishop. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PRZYBYCIEN, Regina Maria. **Feijão preto e diamantes**: o Brasil na obra de Elizabeth Bishop. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

ZILBERMAN, Regina. A literatura, o escritor e a modernidade. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Fundamentos do Texto Literário I**. Curitiba: IESD Brasil, 2009.

Gêneros do discurso: a história em quadrinhos como ferramenta de ensino

Discourse Gender: comics as a teaching tool

ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA

Mestranda em Educação pela UFLA. Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar. Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS
E-mail: adrianars2007@yahoo.com.br

GILMAR DE PAIVA REIS

Mestrando em Educação pela UFLA. Especialista em Didática e Trabalho Docente pelo IFSUDESTE-MG, campus São João del-Rei. Pedagogo pela UEMG - unidade Barbacena
E-mail: gilmarreis.pedagogo@gmail.com

LUCIMARA GRANDO MESQUITA

Mestranda em Letras pela UFLA. Especialista em Didática e Trabalho Docente e graduada em Letras pelo IF Sudeste MG, *Campus* São João del-Rei
E-mail: lucigrando123456@hotmail.com

Resumo: Os Gêneros Discursivos, considerados enunciados, devem responder e ao mesmo tempo provocar uma resposta. Dessa forma, a história em quadrinhos, tomada como enunciado, precisa fazer parte do circuito enunciativo de produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, nosso objetivo é refletir sobre o gênero história em quadrinhos a partir das principais características dos Gêneros Discursivos, assim como pretendemos analisar como deve ser pensado o trabalho em sala de aula voltado para o gênero HQ. Assim, para alcançarmos nosso objetivo, o percurso metodológico deste estudo se inicia com os pressupostos teóricos presentes nas discussões do Círculo de Bakhtin. Em seguida, realizaremos uma breve caracterização do gênero HQ e faremos a análise de uma história em quadrinhos selecionada. Na última parte, refletiremos acerca de como devem ser pensadas as atividades em sala de aula com esse gênero. Como resultado, verificamos que, para trabalhar com os gêneros, é necessário considerar o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático, e que essas características estão interligadas no todo do enunciado dentro do processo de produção, circulação e recepção. Da mesma forma, foi possível constatar que trabalhar com o gênero HQ em sala de aula contribui para que o aluno compreenda as diferentes funcionalidades da linguagem.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. História em Quadrinhos. Sala de aula

Abstract: Discursive Genres, considered utterances, must respond and at the same time provoke a response. In this way, the comic strip, taken as utterance, needs to be part of the enunciative circuit of production, circulation and reception. From this perspective, our objective is to reflect on the comic book genre from the main characteristics of the Discursive Genres, as well as we intend to analyze how classroom work aimed at the comic book genre should be thought. Thus, in order to reach our objective, the methodological path of this study begins with the theoretical

assumptions present in the discussions of the Bakhtin Circle. Then, we will perform a brief characterization of the comics genre and analyze a selected comic book. In the last part, we will reflect on how classroom activities with this genre should be thought. As a result, we found that, in order to work with genres, it is necessary to consider style, compositional construction and thematic content, and that these characteristics are interconnected in the whole of the utterance within the production, circulation and reception process. Likewise, it was possible to verify that working with the comics genre in the classroom helps the student to understand the different functionalities of the language.

Keywords: Discursive genres. Comics. Classroom.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A necessidade de inovação acerca dos procedimentos de ensino e aprendizagem na sala de aula implica mudanças constantes, devido, principalmente, à evolução tecnológica presente nos dias atuais; para isso, é necessário elaborar atividades mais criativas e voltadas para a vivência do aluno. À vista disso, a escola tem que ministrar os conteúdos programáticos a partir de procedimentos que sejam mais fascinantes e cativantes para os discentes. Para esse fim, visando incentivar o aluno a aprender de uma forma mais prazerosa, a utilização do gênero história em quadrinhos pode ser considerada uma ferramenta de conhecimento enriquecedora.

Assim, a história em quadrinhos pode ser utilizada em sala de aula como metodologia de ensino e aprendizagem, pois uma das peculiaridades desse gênero é possuir uma linguagem objetiva e clara que cativa o aluno, e, assim, facilita e incentiva a aprendizagem. Isso posto, nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre o gênero história em quadrinhos a partir de pressupostos da Filosofia da Linguagem acerca das principais características dos Gêneros Discursivos. Da mesma forma, visamos analisar como deve ser pensado o trabalho em sala de aula a partir desse gênero.

Para alcançarmos nossos objetivos, utilizaremos como referencial teórico-metodológico o conceito de Gêneros Discursivos e de enunciado/enunciação¹ presente entre os teóricos do Círculo de Bakhtin. A utilização desse referencial se dá por acreditarmos que esses pressupostos teóricos possibilitam uma resposta e ao mesmo tempo suscitam um dizer acerca do trabalho com gêneros em sala de aula.

Para este estudo, iniciaremos nosso percurso metodológico a partir de uma reflexão acerca dos Gêneros Discursivos e do conceito de enunciado/enunciação e, na seção a seguir, apresentaremos uma breve contextualização sobre a história em quadrinhos, ou seja, as principais características desse gênero. Na sequência, apresentaremos a análise de uma história em quadrinhos para, na última parte deste trabalho, refletir sobre como devem ser pensadas as atividades em sala de aula voltadas para a HQ.

¹ O conceito de enunciado/enunciação, para o Círculo de Bakhtin, não é apenas o produto final e sim o todo constitutivo do ato de dizer.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS: AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Estudos e pesquisas sobre os Gêneros Discursivos têm se tornado cada vez mais frequentes no campo acadêmico, sobretudo, nas áreas de linguagem. Esse fato ocorre devido, principalmente, às diversas formas de comunicações presentes em nossas relações sociais, que se constituem por meio dos gêneros. Essas relações partem desde os textos mais instintivos, os denominados gêneros primários, tais como um bate papo com amigos, um bilhete, entre outros, até aqueles que exigem maior rigor, formalidade e estruturas mais elaboradas como um artigo científico, uma poesia, uma novela, denominados gêneros secundários (BAKHTIN, 2011).

À vista disso, vale ressaltar que tanto os gêneros primários quanto os secundários têm sua relevância social, não estabelecendo assim uma hierarquia entre eles, uma vez que um serve de suporte para o outro, constituindo assim um elo. Bakhtin (2011) faz referência aos gêneros primários como sendo gêneros mais simples e os secundários como sendo mais complexos, entretanto, segundo ele, “não se trata de uma diferença funcional” (p. 263), ou seja, não significa que um seja mais importante do que o outro. Porém, é necessário pensar que, dentro das diversas instâncias humanas, os gêneros vão se transformando.

O gênero secundário é considerado complexo, pois surge como transformação do primário, por exemplo, uma conversa do cotidiano que vai se transformar em uma pesquisa científica. Assim, quando o primário passa a ser secundário ele sofre transformações, ou seja, “[...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Logo, esse gênero primário passa a fazer parte da realidade de determinado gênero secundário e este, então, passa a ser considerado complexo, pois “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 263):

No processo de sua transformação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais e alheios [...].

Pelo viés bakhtiniano, a classificação entre primários e secundários não é uma tentativa de hierarquizar, visto que a linguagem é viva e os gêneros são reflexos do cotidiano, mas de estabelecer nuances entre primários e secundários. Segundo Grillo (2008, p. 64) “a diferença entre os dois níveis está no maior grau de sistematicidade dos sistemas ideológicos constituídos”. Assim, os aspectos ideológicos nessas duas esferas se apresentam no enunciado falado propriamente dito em nosso cotidiano, ou seja, gêneros primários e na sistematização estética da escrita de uma peça jurídica, de um romance, de uma novela etc., os gêneros secundários. Ainda de acordo com Bakhtin (2011, p. 263):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.

Portanto, é possível verificar que os gêneros primários se transformam adquirindo um caráter especial ao integrar aos gêneros secundários. Logo, as histórias em quadrinhos podem ser consideradas um gênero secundário, pois, segundo Bakhtin (2011), os secundários surgem, normalmente, na forma escrita e em circunstâncias de comunicação cultural. Assim, como as HQs são narrativas elaboradas que apresentam tanto textos verbais quanto não verbais e possuem características do discurso falado, elas podem ser consideradas como gêneros secundários, pois reempregam, por exemplo, recursos do discurso oral da vida cotidiana. Assim, utilizam recursos da oralidade cotidiana, ou seja, os gêneros primários, a partir disso, elaboram sua escrita passando a fazer parte dos gêneros discursivos secundários, pois essa escrita aparece em situações de comunicação mais complexa e mais evoluída do que a fala cotidiana.

Quando pensamos acerca da distinção dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p. 263) afirma que “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza do enunciado”. Logo, não se devem pensar os gêneros como uma lista de características, pois existe muita heterogeneidade e, com isso, não tem como apenas classificá-los, uma vez que não há algo estrutural em si que possa definir e gerar essas classificações.

De acordo com Bakhtin (2011), os Gêneros Discursivos estão para além de estabelecer os sinais da língua escrita e simplesmente interpretar o significado das palavras ou sentenças, ou seja, a mera codificação e decodificação da visão estruturalista. Os gêneros, segundo o russo, são constituídos historicamente a partir dos usos e experimentos socialmente vividos em um dado momento da humanidade.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados" (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

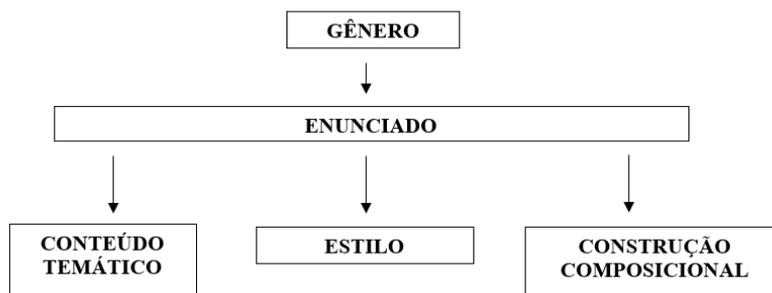
Podemos perceber, a partir dessa citação, que, para Bakhtin, os gêneros estão presentes nas diferentes esferas da atividade humana e por isso não é possível se referir a eles sem pensar em seu uso. Portanto, é possível compreender que os gêneros serão

considerados enunciados desde que participem do circuito enunciativo no qual vão, simultaneamente, responder e provocar uma resposta.

Segundo Volochinov (2013), um dos pesquisadores do Círculo de Bakhtin, o conceito de enunciado compreende não apenas o produto final, mas o processo como um todo, ou seja, o processo de dizer. Nas palavras do pesquisador: “qualquer enunciação, também aquela escrita, completa, responde a alguma coisa e é orientada para uma resposta. Ela não é senão um anel da cadeia ininterrupta constituída pelas enunciações” (p. 118). Portanto, o gênero é considerado enunciado desde que participe do circuito no qual responde e ao mesmo tempo provoque uma nova resposta, ou seja, “todo enunciado, mesmo quando escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (p. 169).

Quanto às características presentes nos gêneros, Bakhtin (2011) vai dizer que eles se organizam “por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (p. 261). Para melhor esclarecimento acerca dessas peculiaridades, apresentamos a figura abaixo:

Figura 1 – Características dos gêneros



Fonte: baseada em Bakhtin, 2011.

De acordo com o pesquisador, todos esses três elementos (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional) estão interligados no conjunto da construção do enunciado. Vamos, a partir de agora, refletir acerca de cada uma dessas três características presentes nos gêneros.

Sobre o tema, Volochinov (2017, p. 241) diz:

O tema da enunciação é determinado não só pela forma linguística que entraram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação, se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente uma enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

Portanto, segundo os pressupostos do Círculo de Bakhtin, o tema não pode ser considerado simplesmente o assunto, da mesma forma que não é possível que ele se repita. Nas palavras de Grillo e Américo (2018, p. 368), o tema “é o limite superior e indivisível da capacidade de significar; ele é o aspecto mutável e instável do significar, pois está ligado ao todo do enunciado na sua relação com a situação histórica concreta”. Dessa maneira, o tema precisa ser uma compreensão responsiva relacionada aos campos de atuação no qual o gênero circula.

Quanto à construção composicional, segundo os teóricos do Círculo, é a organização e o acabamento do enunciado e do texto como um todo, está relacionado à estrutura, à progressão temática e são as formas linguísticas que utilizamos para dizer o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado. Nas palavras de Bakhtin (2011), os “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] acima de tudo, por sua *construção composicional*” (p. 261, grifos nossos). Assim, essa construção composicional é o acabamento geral do gênero, ou seja, precisa levar em consideração a estrutura formal e a articulação de todas as partes direcionadas para um fim específico.

Já o estilo, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 266), “integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”. O estilo deve considerar a posição do sujeito, e, no caso da história em quadrinhos, por exemplo, deve considerar como o aluno está estabelecendo a relação desse gênero com o lugar que ele está ocupando no espaço e no tempo. Dessa maneira, deve-se levar em conta a forma como o sujeito interpreta o HQ, uma vez que “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Portanto, segundo o Círculo de Bakhtin, os gêneros acontecem em esferas da atividade humana e em situações concretas por meio do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional. Assim, esses gêneros devem ser adequados à situação sócio-histórico, uma vez que eles são organizados e legitimados pela instância da atividade humana. Desse modo, se os gêneros são enunciados, precisamos trabalhar com esses gêneros da mesma forma, ou seja, retomando algo e ao mesmo tempo provocando uma resposta. Logo, não é possível estudar nenhum gênero só a partir das suas características formais, pois é necessário considerar o circuito enunciativo, ou seja, é preciso pensar que são sujeitos interagindo em situações concretas, assim, considerar a produção, a circulação e a recepção do gênero trabalhado. Nesse sentido, quando pensamos no gênero história em quadrinhos trabalhados em sala de aula, precisamos considerar a situação concreta no qual esse gênero irá circular, assim como pensar a maneira como será apresentado para os alunos, portanto, considerar a circulação, recepção e produção.

Partindo dessa inferência, é relevante enfatizar que o uso do gênero extrapola suas características formais e sua análise estrutural, pois necessita ser considerado em tempo maior, ou seja, considerando todo o contexto no qual ele está implicado, visto que o gênero parte de uma recriação que o antecedeu e provoca uma resposta posterior. Desse modo, o percebemos como produto e processo. Diante do exposto, a produção de um gênero (como?, quem?), a circulação (a quem se destina?) e a recepção (quem o

recebe?) tornam-se basilares para o trabalho pedagógico com gêneros, especificamente com HQs, eixo da análise em estudo.

Discorrer sobre esse processo de produção, circulação e recepção dos gêneros significa ir além de fatores externos para o entendimento de um enunciado: eles se constituem como parte fundamental que possibilita a construção de sentidos por um sujeito posicionado. Assim, concebemos que os sujeitos nesse decurso discursivo-enunciativo estão interagindo em situações concretas por atividades sociais que se correlacionam ao uso da linguagem, que concebem os gêneros como ações discursivas recorrentes. A reflexão sobre esses processos (produção, circulação e recepção) elucida como as palavras do autor e do leitor se confrontam para a produção de sentidos - já que, sozinhas, essas palavras não produzem sentido - através da escuta e de uma atitude produtiva (GERALDI, 2006).

Dessa forma, ao considerarmos esse processo enunciativo acerca do gênero história em quadrinhos em sala de aula, precisamos verificar quem produziu a HQ a ser trabalhada; ver qual o posicionamento ideológico e quais as esferas de atividade que está circulando, ou seja, site, jornal, revista, entre outros; e para quem será destinado esse gênero, no caso da nossa pesquisa, a sala de aula. Da mesma forma, verificar quais os conhecimentos que o aluno possui sobre esse gênero e quais são as expectativas que ele tem ao ler esse texto.

Nesta parte do trabalho, apresentamos uma discussão sobre os Gêneros Discursivos, definindo os elementos que os integram e que são indissociáveis, como tema, conteúdo composicional e estilo; assim como refletimos sobre o conceito de enunciado e a tríade de produção, circulação e recepção. Para tal, foi realizada uma reflexão e análise das leituras do Círculo de Bakhtin, com enfoque no texto *Gêneros do Discurso*, organizado e traduzido por Paulo Bezerra. Na seção a seguir, apresentaremos as principais características do gênero história em quadrinhos, assim como seu uso e os meios pelos quais ele circula.

3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

No decorrer do nosso cotidiano, facilmente nos deparamos com vários tipos de textos, sendo que alguns deles apresentam certas peculiaridades que os diferenciam e os tornam particulares em sua maneira de retratar a realidade, o mundo e o próprio indivíduo. Dessa forma, podemos ilustrar vários exemplos de textos que possuem esse propósito, mas, para este trabalho, vamos nos ater a gêneros específicos, como a história em quadrinhos (HQ), pela composição e sistematização que elas apresentam. Nesse sentido, utilizaremos esse gênero por sua função crítico-reflexiva, pois é de grande relevância para construção de leitores capazes de perceber e analisar a realidade com mais criticidade. Logo, a inclinação a esses gêneros se mostra pertinente por estarem presentes no cotidiano e em grande circulação, através de jornais impressos ou digitais, blogs, revistas, sites, redes sociais, além do livro didático.

As histórias em quadrinhos são enredos narrados quadro a quadro por meio de desenhos e textos que apresentam uma leitura de fácil compreensão e, por isso, bem prazerosa, por veicular a combinação desses elementos. Segundo Santos e Silva (2020),

ao considerar que as HQs são produzidas numa determinada cultura, elas e suas temáticas se tecem e se constituem em diferentes esferas da atividade humana, por meio das diferentes linguagens. Para esses pesquisadores as histórias em quadrinhos são como uma arte sequencial, ou seja, “uma forma de linguagem que combina imagem e texto por meio do encadeamento de quadros, narra uma história ou ilustra uma situação” (p. 54).

Quanto à origem desse gênero, conforme Santos e Silva (2020), a divulgação de uma história a partir de imagens com cenas do cotidiano teve seu princípio já com as pinturas rupestres dos homens das cavernas, assim também como os egípcios que utilizavam hieróglifos, misturando desenhos com letras para retratar as histórias dos deuses e faraós. Na contemporaneidade, de acordo com Oliveira (2008), a criação da história em quadrinhos de Richard Felton Outcault, em 1895, nos Estados Unidos foi considerada por muitos como a pioneira no mundo moderno e trazia o personagem Yellow Kid, com histórias semanais de um garoto de camisolão amarelo, cabeça grande e enormes orelhas.

Santos e Silva (2020) destacam que a primeira publicação em quadrinhos no Brasil foi a revista *Tico-Tico*, em 1905, destinada às crianças; no século XX, as histórias em quadrinhos alcançaram um público maior devido a sua publicação em outros meios de comunicação. Assim, nas palavras desses pesquisadores, o uso das histórias em quadrinhos incita um olhar crítico, desenvolvendo a percepção criativa de maneira simples e agradável. Portanto, compete à HQ: “[...] despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possui uma linguagem simples, curta e é apresentada em quadros coloridos” (p. 8).

Ainda discorrendo sobre essa questão, Braga e Gomes (2019) vão dizer que uma das características do gênero HQ é a grande diversidade de temas que ele aborda. Seu conteúdo pode variar desde assuntos sobre futebol, cinema, culinária, teatro, a assuntos de teor científico, numa vasta gama temática. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos apresentam um propósito narrativo com base no discurso humorístico, geralmente através de piadas. Da mesma forma, apresentam um elemento linguístico que permite a quebra da expectativa, ou seja, uma explicação de como o humor é produzido e, com isso, conduzindo o leitor a interpretar o texto.

Assim as HQs se estruturam como uma narrativa que denota os seguintes elementos: personagens, enredo, lugar, tempo e desfecho. Nessa narrativa, podemos apontar que os personagens dialogam de diferentes maneiras. Assim, as falas e os pensamentos deles são apresentados através de formas gráficas representadas por balões para manifestar de maneira mais eficiente o que está sendo enunciado ou pensado de acordo com a história.

De acordo com Moterani e Menegassi (2009), conforme as falas se desenvolvem na HQ, o formato dos balões se modifica, pois eles apresentam diferentes funções. Entre eles podemos citar os balões com linhas contínuas que representam uma fala comum; os balões que possuem linhas curvas (em formato de nuvem) expressam pensamentos; balões com linhas pontilhadas indicam sussurros do personagem. Há os balões que indicam uma mensagem eletrônica, representados por linhas contínuas e ponta em forma de raio. Os balões com contornos irregulares ou tremidos exprimem gritos.

Dessa forma, quando ocorre uma fala simultânea de mais personagens, representa-se a fala através de um balão com várias pontas, contudo, quando há uma sequência de falas de um mesmo personagem, os balões são encadeados. Portanto, cada efeito que o balão confere à expressão dos personagens se compreende através das variações que o contorno do balão evidencia. Outra característica marcante das histórias em quadrinhos é a existência das onomatopeias e interjeições. As onomatopeias são a reprodução dos sons de ruídos, movimentos, barulhos de pessoas, animais e objetos através de palavras, já as interjeições são palavras ou expressões que revelam emoções e sentimentos.

Nesta parte do trabalho, apresentamos as principais características do gênero história em quadrinhos. Na seção a seguir, será realizada uma análise de uma história em quadrinhos buscando uma compreensão desse gênero a partir dos referenciais expostos anteriormente, e, principalmente, considerando as informações presentes nesse HQ, em específico.

4 HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O ENUNCIADO CONCRETO DESSE GÊNERO

A prática docente mediada por gêneros, entendidos como enunciados, oportuniza uma aprendizagem de forma autônoma, que incita o pensamento reflexivo no qual o sujeito se torna apto a apropriar-se da linguagem. Dessa maneira, ao se trabalhar com o gênero história em quadrinhos, há muitos recursos a explorar, como a imagem, as entrelinhas, a oralidade, interpretação, inferências, o que favorece a relação entre o trabalho em sala de aula com a realidade do aluno, pois considerar seus conhecimentos prévios e seu cotidiano possibilita a construção de sentidos.

À vista disso, através de uma abordagem bakhtiniana, analisaremos a história em quadrinhos de Hagar (Figura 2), tendo como perspectiva o olhar sobre o tratamento dos Gêneros Discursivos em seus aspectos fundamentais que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, assim como refletindo sobre esse gênero como enunciado e verificando o processo enunciativo de produção, circulação e recepção dele.

Figura 1 – História em quadrinhos – Helga e Hagar



Fonte: <http://www.acessaber.com.br>.

Essa história em quadrinhos traz os protagonistas Helga e Hagar que, de acordo com Ribeiro (2007), foram criados em 1971 por Dick Brown e distribuídos a 58 países e 13 idiomas. Hagar ilustra um guerreiro viking brusco e voraz, que se identifica com uma figura machista. Ele representa tanto um guerreiro valente quanto um homem de família e sempre aparece discutindo com sua esposa. Já Helga, com seus cabelos loiros, está sempre com seu avental e representa uma dona de casa bem mandona e temperamental. Ela sempre aparece discutindo com o marido por causa dos hábitos dele, principalmente os de higiene pessoal.

A partir de agora vamos refletir sobre esse HQ nos baseando nos referenciais teóricos bakhtinianos, ou seja, pensando nas características presentes nos Gêneros Discursivos. Assim, com relação ao conteúdo temático, é necessário pensar que não se trata simplesmente do assunto abordado na história em quadrinhos analisada, pois é preciso considerar os sujeitos que produziram esse gênero, ou seja, como eles se relacionam com outros grupos em situações históricas concretas e como essas situações estão acontecendo. Nesse sentido, o HQ analisado neste estudo nos remete à situação da figura feminina, na qual a mulher tem na figura de Helga a desconstrução do estereótipo da esposa submissa, frágil, para se configurar como chefe do lar, a que manda e dá sempre a última palavra.

Pensando no conteúdo temático e considerando o trabalho com esse gênero em sala de aula como um acontecimento concreto, precisamos considerar tanto o criador/produtor desse texto como o sujeito/aluno. Segundo Bakhtin (2011, p. 128), o tema é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Dessa forma, a construção composicional acontece por meio da esfera na qual o gênero circula, e no caso do texto analisado neste trabalho, a esfera de circulação é a sala de aula. Logo, o conteúdo temático é mais do que o assunto abordado na HQ, pois envolve, também, sujeitos concretos realizando uma atividade com um enunciado também concreto, que, nesse exemplo, faz referências ao produtor do HQ e ao aluno.

Portanto, para considerar o tema de um determinado gênero, não podemos restringi-lo simplesmente ao assunto, pois reflete a ideia de que diferentes textos podem abordar o mesmo assunto. Nesse viés, e pensando nas diferentes temáticas que um HQ pode abordar, pois a escolha desse tema depende do propósito e da intenção do autor, como temas que envolvem desde assuntos políticos, econômicos até questões corriqueiras do dia a dia – no caso do HQ em questão, a temática abordada são as situações do cotidiano. Essa temática é muito comum nas tiras de Hagar que, apesar de apresentarem um cenário que nos remete a tempos antigos, trazem sempre conteúdos que apontam para a realidade, abordando o cotidiano familiar por um viés machista.

Quanto ao estilo, é necessário considerar a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, é fundamental a compreensão de que o estilo é individual e o sujeito é o responsável pelas escolhas que irá utilizar em sua escrita. Nesse sentido, podemos destacar o uso, por Helga, do verbo no imperativo, indicando uma ordem a Hagar. Percebe-se que o estilo se aproxima dos demais elementos constitutivos do Gênero Discursivo, pois, no âmbito da atividade humana, a linguagem lhe é inerente. Também é notável o uso de uma linguagem

informal, de cunho irônico, que demonstra marcas de estilo e consolida a intenção do locutor em alcançar o leitor.

Sendo assim, o estilo será tanto as escolhas gramaticais quanto os argumentos selecionados durante a produção e é baseado na esfera de atividade na qual o sujeito está inserido e vai selecionar as palavras e organizar suas ideias. Assim, ao pensar acerca da história em quadrinhos, devemos considerar não apenas a forma como o sujeito escreve, mas também o campo de atividade do qual esse sujeito participa, e sua interação com o outro. Nessa perspectiva, os recursos linguísticos empregados na história em quadrinhos em análise apresentam como característica um diálogo entre Helga e Hagar no qual, no primeiro quadro, a conversa entre a esposa e seu marido simula uma situação familiar cotidiana em que ela recorre ao marido para que ele a ajude nas tarefas que demandam mais esforço.

Já quanto à estrutura composicional, devemos considerar a articulação de todas as partes do gênero direcionadas para um fim específico; no caso do gênero HQs, essa estrutura vai estar relacionada à disposição das informações apresentadas. Assim, na tira de Hagar, identificamos a presença da linguagem verbal distribuída em três quadros sequenciais, através da observação das falas identificadas pela presença de balões com linhas contínuas que representam o diálogo entre os personagens e, no último quadro, o pensamento de Hagar, simbolizado por um balão com linhas curvas, em formato de nuvem.

Assim, a construção composicional deve considerar os modelos de determinado campo de atividade e as possibilidades de comunicação, pois essa construção permite a compreensão da finalidade de uma determinada esfera. Logo, a linguagem não verbal presente na história em quadrinhos do Hagar é explicitamente notada mediante expressões faciais e corporais dos personagens na narrativa. Moterani e Menegassi (2009, p. 243), afirmam que “os recursos comunicativos estão atrelados à linguagem visual, visto que, se separados, nenhum dos dois dá conta de transmitir a mensagem do texto”.

A partir da análise acerca das características que, segundo Bakhtin (2011), fazem parte da composição dos gêneros, é necessário refletir acerca desse texto como enunciado. Nesse sentido, o enunciado como algo que responde e provoca uma resposta pode ser considerado como uma intenção e uma realização por parte do autor do texto. Segundo Bakhtin (2011), o enunciado se define em sua relação com o objeto e com o sujeito, assim também na relação com outros enunciados num dado campo de comunicação. Portanto, a ligação entre conteúdo, estilo e construção, associados a um enunciado num círculo comunicativo compõem um determinado gênero.

Assim, como os Gêneros do Discurso são tipos estáveis de enunciados, é preciso considerar suas condições de produção, circulação e recepção, visto que os sujeitos interagem em situações concretas. Nessa perspectiva, sabemos que os alunos/leitores da HQ exposta acima compartilham informações diversas e isso proporciona a atribuição de sentidos à leitura, uma vez que estabelecem inferências com leituras realizadas anteriormente.

Quando pensamos no gênero como enunciado precisamos refletir acerca deste como resposta a algo e ao mesmo tempo suscitando um dizer. Dessa forma, podemos observar que a história em quadrinhos, apresentada neste trabalho, visa responder a uma situação da mulher diante de uma sociedade machista que discrimina o sujeito em

função do gênero. E como resposta a esse dizer temos, a partir da linguagem verbal e não verbal presente nesse HQ, a compreensão da imposição da mulher frente a esse preconceito sofrido durante décadas.

Quanto à circulação desse gênero, sabemos que ele circula por várias esferas, ou seja, diferentes meios de comunicação, como jornais, revistas físicas e virtuais, blogs, sites, redes sociais e livros didáticos. Assim, quando pensamos na circulação na esfera escolar, no qual os alunos são os receptores desse enunciado, compreendemos que a produção desse HQ visa alcançar o sujeito na construção de sua identidade leitora em suas potencialidades comunicativas.

Portanto, constatamos que o gênero HQ, quando trabalhado como enunciado concreto, ou seja, observando a esfera de atividade no qual está circulando e, principalmente, considerando os sujeitos envolvidos no processo, pode contribuir significativamente para os diferentes mecanismos de funcionamento da linguagem, em diferentes situações de enunciação. Assim, esse HQ como parte de uma atividade desenvolvida em sala de aula responde de forma positiva, pois cria possibilidades de compreensão, por parte do aluno, fazendo com que a realização dessa atividade se torne prazerosa e fundamental para o processo de ensino aprendizagem do discente.

Na seção a seguir, propomos uma reflexão acerca de como deve ser pensado o trabalho com a historinha em quadrinho em sala de aula a partir das principais características presentes nos Gêneros Discursivos, considerando-o como enunciado a partir do seu processo de circulação, recepção e produção desse gênero.

5 HISTÓRIA EM QUADRINHOS: COMO TRABALHAR ESSE GÊNEROS EM SALA DE AULA

Há muitas diretrizes educacionais que apontam o uso de textos com diferentes linguagens como caminhos facilitadores da aprendizagem e formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de realizar análises mais aprofundadas e sistematizadas. Nesse viés, uma das diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), indica que, ao selecionar os textos para serem trabalhados em sala de aula, é necessário observar a relevância deles, de modo a oportunizar a criticidade do sujeito. Assim, segundo essas diretrizes:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Portanto, o objetivo principal ao escolher um gênero para trabalhar em sala de aula é proporcionar aos discentes caminhos que os levem a pensar, consciente e criticamente, o seu meio social e educacional, ou seja, formar sujeitos capazes de agir sobre o mundo e, assim, poder transformá-lo. Desse modo, compreendemos que a

utilização das histórias em quadrinhos, quando trabalhadas como gênero discursivo, ou seja, como enunciado, proporciona a construção crítica do pensamento do discente.

Nessa perspectiva, a história em quadrinho é um texto e quando pensamos no conceito deste vemos que são muitas as possibilidades conceituais dependendo da vertente teórica, porém, para este trabalho, o texto é visto como uma unidade de análise que pressupõe uma relação entre o sujeito leitor e o sujeito produtor, a partir da produção, circulação e recepção. Portanto, um texto só tem sentido a partir dessa interação, pois é essa relação que possibilita o conhecimento de mundo do leitor com o conhecimento apresentado no texto, dito de outro modo, os sentidos de um texto são constituídos na interação entre o eu e o outro. À vista disso, ao se trabalhar com o gênero história em quadrinhos em sala de aula, precisa-se considerar que o aluno não é um indivíduo qualquer, ou seja, ele é um sujeito que não pode ser considerado como um ser passivo diante desse texto.

Como citado anteriormente, as HQs são ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, pois apresentam uma linguagem verbal e não verbal, de maneira simples, clara e objetiva, assim como retratam situações contextualizadas que envolvem os sujeitos. A partir dessa premissa, podemos afirmar que o ensino a partir desse gênero é capaz de despertar o interesse do aluno e torná-lo sujeito atuante, reflexivo e crítico, pois torna possível a habilidade de construção de sentidos. Portanto, durante o trabalho em sala de aula é necessário considerar, também, o leitor/aluno como corresponsável pela construção de sentido do gênero trabalhado. Segundo Geraldi (2011, p. 34):

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

Diante dessa questão levantada pelo pesquisador, analisamos a importância em se trabalhar com gêneros em sala de aula, especificamente, a relevância do trabalho com as histórias em quadrinhos. Desse modo, por meio da atividade mediada pelo emprego das HQs, percebemos que a proposta instiga a percepção de outros sentidos além do que está evidente. Sempre há um objetivo atendendo a ambiguidades presentes, com informações implícitas, como uma crítica ou um argumento com finalidade específica que dialoga com as práticas sociais. Sendo assim, o trabalho com esse gênero permite uma visão ampla que induz o aluno à reflexão, à interpretação e à crítica, compreendendo o mundo da leitura e da escrita e também seu próprio mundo, com isso, “a existência não apenas é refletida no signo, mas também é refratada nele” (VOLOCHINOV, 2017, p, 112).

Portanto, em face do exposto e concordando com Geraldi (2011), quando ele afirma que a linguagem é uma forma de interação que é capaz de possibilitar ao sujeito que fala uma ação, podemos compreender que as atividades com HQs em sala de aula,

além de possibilitar aos alunos um melhor entendimento acerca do conteúdo, fazem com que esses alunos tenham um melhor desempenho no processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o objetivo foi refletir sobre o gênero história em quadrinhos, observando as construções de sentido acerca das principais características dos Gêneros Discursivos. Da mesma forma, visamos analisar como deve ser pensado o trabalho em sala de aula a partir desse gênero. À vista disso, por meio do presente estudo, verificamos que, para se trabalhar com o gênero HQ em sala de aula, precisa-se considerar o circuito enunciativo de produção, circulação e recepção, uma vez que é indispensável levar em consideração o sujeito presente nesse processo.

Desse modo, verificamos que trabalhar esse gênero em sala de aula contribui para uma práxis que condiz com a proposta de ensino apresentada, por exemplo, nos PCNs, ou seja, uma prática voltada para o ensino dos gêneros orientada para a realidade do discente. Inferimos, também, que trabalhar HQ a partir do conceito de Gênero Discursivo proporciona ao aluno compreender as diferentes funcionalidades da linguagem, da mesma forma que torna a atividade mais prazerosa e, com isso, faz com que o sujeito tenha maior interesse pelo assunto abordado, pois, a partir do momento em que as atividades são voltadas para a realidade do aluno, o interesse, consequentemente, aumenta.

Foi possível verificar ainda que é necessário trabalhar os gêneros em sala de aula a partir do meio social no qual o aluno está inserido. Assim, o trabalho com os HQs encadeia uma série de possibilidades, conforme seu conteúdo, contribuindo para a construção de diferentes perspectivas do aluno relativas a sua conjuntura, pois sua função social vai além de uma simples atividade de leitura e escrita, com teor humorístico. Ela suscita o pensamento crítico e reflexivo e a produção de inferências, características que são fundamentais para que o sujeito possa posicionar-se no mundo e agir sobre ele de maneira a transformá-lo.

Observamos também, quanto aos gêneros primários e secundários, que a história em quadrinhos tem características do gênero primário ao apresentar falas do cotidiano, mas a partir da elaboração de uma escrita mais completa passa a fazer parte do gênero secundário, pois surgem na forma escrita reempregando, por exemplo, recursos do discurso oral da vida cotidiana em situações de comunicação mais complexa e mais evoluída do que a fala cotidiana.

Portanto, compreendemos que, para trabalhar com os gêneros, é necessário considerar as três características, que, segundo os estudos do Círculo de Bakhtin, são inseparáveis e estão interligadas no todo do enunciado. Nesse sentido, pensando no caso específico do gênero história em quadrinhos e suas aplicabilidades nas práticas escolares, acreditamos que ela tem grande relevância no trabalho em sala de aula. Dessa perspectiva, trabalhar o gênero historinha em quadrinhos a partir do conceito de enunciado, ou seja, por um viés bakhtiniano, possibilita, a partir das múltiplas linguagens existentes nesse texto, que haja interação e diálogo entre os envolvidos no

processo de construção de conhecimento, uma vez que esse gênero possui, além de um humor crítico, diversas possibilidades de sentidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAGA, José Gomes; GOMES, Raimundo Francisco. Análise de aspectos morfológicos da língua nos gêneros textuais tirinhas e charges. **Leitura, literatura e linguagens**, Campo Grande: Editora Inovar, 2019. Disponível em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/livro-leitura-literatura-e-linguagens.pdf#page=40>.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. GERALDI, João Wanderley (org.) **Escrita, uso da Escrita e Avaliação**. Ática: São Paulo, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRILLO, Sheila; AMÉRICO Ekaterine Vólkova. Glossário. In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 52, n. 1, 2008.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. A organização composicional da tira em quadrinhos. **Web Revista SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 225-246, dez. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4927>.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. Conforme concepção bakhtiniana. Encontro internacional de produção científica, 2011, Maringá. **Anais Eletrônico VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica**. CESUMAR – Centro Universitário de Maringá: Editora CESUMAR Maringá (PR), Brasil. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/tatiane_henrique_sousa_machado2.pdf.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. **A arte dos quadrinhos e o literário**: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da Cultura. 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Letras - Letras Clássicas) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Antônio Luiz. Hägar, O Horrível. **Guia dos quadrinhos**, 2007. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/hagar-o-horrivel/897>.

SANTOS, Milena dos; SILVA, Cícero da. O gênero história em quadrinhos no ensino: uma análise de livro didático de língua portuguesa. **Web Revista SOCIODIALETO**, v. 10, n. 29, p. 101 - 121, jul. 2020. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/239>.

VOLOCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 34, 2019.

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

VOLOCHINOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

Letramento e inclusão digital no Brasil: uma análise de problemas e possibilidades

Letramiento e inclusión digital en Brasil: una análisis de problemas y posibilidades

FÁBIO JÚNIO BARBOSA SANTOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

E-mail: fabiojbsantos@outlook.com.br

Resumo: Com as crescentes mudanças tecnológicas, mudam-se também as formas de convívio e gerenciamento da sociedade. Essas alterações se mostram presentes nos mais distintos setores sociais, desde a comunicação e transporte à saúde e educação. Junto a todos esses avanços mostram-se os ganhos de qualidade e rapidez, mas igualmente ocorrem proeminentes danos como o desequilíbrio e a exclusão digital. Em decorrência disso, o objetivo deste trabalho é refletir e problematizar os distintos aspectos socioeducacionais brasileiros, com o propósito não apenas de questionar seu entrosamento tecnológico, mas também de levantar análises e reflexões sobre os problemas e soluções existentes acerca do assunto. Prezando pelo uso de análises documentais e bibliográficas, o presente trabalho aponta fatores significativos como a relação entre o analfabetismo e exclusão digital, os aspectos socioeducacionais e geopolíticos que influenciam no panorama de incluídos digitais, o crescimento do movimento anticiência e o protagonismo do profissional da educação como agente transformador.

Palavras-chave: Inclusão digital. Letramento. Educação. Tecnologia. Anticiência.

Resumen: Con los crecientes cambios tecnológicos, las formas de convivencia y gestión de la sociedad también cambian, estos cambios están presentes en los más distintos sectores sociales, desde la comunicación y el transporte hasta la salud y la educación, junto con todo este avance se muestran las ganancias de calidad y velocidad, pero también son prominentes daños como el desequilibrio y la exclusión digital. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es proponer la reflexión y problematización de los distintos aspectos socioeducativos brasileños, no sólo con el fin de cuestionar su enredo tecnológico, sino para plantear análisis y reflexiones sobre los problemas y soluciones existentes sobre el tema. Mediante el uso de análisis documentales y bibliográficos, el presente trabajo aborda factores significativos como la relación entre el analfabetismo y la exclusión digital, los aspectos socioeducativos y geopolíticos que influyen en el panorama de los contenidos digitales, el crecimiento del movimiento anticiencia y el protagonismo del profesional de la educación como agente transformador.

Palabras clave: Inclusión digital. Letramiento. Educación. La tecnología. Anticiencia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem possibilitado, em certa medida até obrigado, pessoas, instituições e governos ao redor do mundo a se adaptarem às novas tendências sociais. Não se adaptar às novas

tendências pode custar um alto preço, isso porque a não associação tecnológica acarreta desde uma simples exclusão a embargos dos mais diversos no desenvolvimento humano.

Com a digitalização cada vez maior dos processos, não se integrar ao movimento tecnológico, chamado pelos especialistas de “Quarta Revolução Industrial”, em médio prazo pode significar a incapacidade de realizar atividades básicas para a vida humana, isso porque necessidades das mais simples como comprar algo ou executar um pagamento têm se tornado, com frequência, procedimentos online.

Tais mudanças não ocorrem por acaso. Devido ao aumento populacional, à demanda crescente de trabalho e à ausência de tempo para a realização de atividades pessoais, a tecnologia tem se mostrado uma excelente aliada da praticidade e urgência humana. Além disso, a informatização dos processos possibilita maior rapidez, quantidade de produção e personalização dos resultados; esses atributos estimulam a expansão do universo digital, que hoje se mostra presente em setores como saúde, transporte, segurança, venda de produtos, prestação de serviços e, claro, educação.

Sem dúvidas, o ensino, formal ou informal, é um dos setores da sociedade que mais têm sofrido influências da digitalização dos processos. Dos mais engajados, aos mais conservadores, quando o assunto é tecnologia, todos os professores e demais profissionais da educação, em algum momento se deparam com a incógnita que tem se mostrado a evolução tecnológica: os estudos e pesquisas não negam o universo de possibilidades que as TDIC’s disponibilizam ao ensino, e, ao mesmo tempo, alertam sobre a importância de um uso consciente.

No Brasil, devido às dimensões continentais, à desigualdade social, à defasagem político-econômica e à geopolítica atípica, entre outras características, podemos mensurar dois ou mais distintos contextos de informatização.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe refletir e problematizar os distintos aspectos socioeducacionais brasileiros, com o propósito não apenas de questionar seu entrosamento tecnológico, mas também de levantar reflexões e possibilidades sobre os problemas e soluções existentes acerca desse assunto. São utilizados como referencial dados de pesquisas como Mapa da Inclusão Digital, divulgado em 2012, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, Censo Escolar de 2018 e TIC Educação 2018, entre outros trabalhos e estudos da área.

O trabalho é composto por três subseções. A primeira propõe descrever e refletir sobre o fenômeno do analfabetismo digital, evidenciando aspectos de relação entre os processos de alfabetização e letramento, com o *déficit* em número de incluídos digitais. A segunda propõe reflexões um pouco mais profundas; para além das benesses tecnológicas, levanta ressalvas sobre o uso das novas tecnologias e coloca os professores e a família como agentes de controle e aproveitamento desse recurso. Na terceira subseção, é abordado o crescimento do movimento anticiência e sua relação com a ciência e tecnologia. Nas considerações finais, propõe-se uma síntese das informações apresentadas, visando à expansão do diálogo. Espera-se que o presente trabalho possa estimular novas escritas e projetos.

2 ANALFABETISMO DIGITAL

Entendemos que é praticamente impossível não relacionar o analfabetismo digital às defasagens e carências educacionais presentes nos processos de alfabetização e letramento. Além disso, consideramos crucial para dar procedimento a essa reflexão distinguir os conceitos de tais processos, os quais entendemos como distintos, mas interligados, já que vemos o processo de alfabetização como o início fundamental para a concretização do letramento.

É durante o processo de alfabetização que o estudante tem seus primeiros contatos com a língua escrita, e é a partir daí que busca desenvolver a prática da leitura e escrita mediante a decodificação, enquanto o letramento consiste na consolidação do processo anterior, garantindo que a alfabetização se faça valer socialmente e que o indivíduo consiga não só decodificar as combinações alfabéticas, mas também interpretá-las e dar a elas o tom desejado, sendo capaz de enviar e receber mensagens das mais diversas formas possíveis, já que tal percurso representa o início de uma concreta independência intelectual.

Apesar dos inúmeros esforços e avanços obtidos pelo Brasil, no combate ao analfabetismo durante as últimas décadas, o país ainda apresenta números insatisfatórios em algumas regiões, quando comparamos os resultados adquiridos em 2018 aos esperados ainda para o ano de 2015, como atesta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019,

Com o objetivo de estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a política educacional brasileira e promover avanços educacionais no País, o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 13.005, de 25.06.2014, determinou na Meta 9, a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015, e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024. Em 2018, as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste haviam cumprido a meta intermediária. Já as Regiões Norte e Nordeste se deparavam com outro panorama: taxas ainda acima da meta intermediária de 2015 (IBGE, 2019, p. 2-3).

Apesar da carência de dados recentes, que possam evidenciar mais profundamente em que estado se encontra a alfabetização digital no país, é evidente e esperado que os números sejam tão insatisfatórios quanto, ou até mesmo piores, tendo-se em vista a pesquisa intitulada: Mapa da Inclusão Digital, divulgada em 2012, e concretizada mediante parceria do Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Fundação Telefônica. Assim como ocorre com os índices de alfabetização e letramento, as regiões Norte e Nordeste concentram o maior índice de analfabetos e de domicílios sem acesso a computador e internet, o que por sua vez justifica ainda mais o analfabetismo digital, conforme demonstra a figura 1:

Figura 1- População que Frequenta Escola Ranking de Acesso a Computador e Internet em Domicílio (%)

		Computador no Domicílio			Computador com Internet
Mais			Mais		
1	<i>Distrito Federal</i>	68.99	1	<i>Distrito Federal</i>	60.75
2	<i>São Paulo</i>	60.57	2	<i>São Paulo</i>	50.78
3	<i>Santa Catarina</i>	60.22	3	<i>Santa Catarina</i>	45.79
4	<i>Rio de Janeiro</i>	55.85	4	<i>Rio de Janeiro</i>	45.63
5	<i>Rio Grande do Sul</i>	55.55	5	<i>Paraná</i>	42.66
Menos			Menos		
27	<i>Maranhão</i>	13.61	27	<i>Maranhão</i>	9.59
26	<i>Piauí</i>	17.41	26	<i>Pará</i>	12.27
25	<i>Pará</i>	19.04	25	<i>Piauí</i>	12.56
24	<i>Ceará</i>	20.54	24	<i>Ceará</i>	15.75
23	<i>Alagoas</i>	21.1	23	<i>Amazonas</i>	16.14

Fonte: Mapa da Inclusão Digital CPS/FGV (2012)

Tal compatibilidade comparativa não é coincidência, já que a carência de recursos e o êxodo são características comuns nas regiões mais pobres do país, e dadas as proporções contribuem para obtenção de tais resultados. No entanto, é inconsistente considerar apenas essas características como as únicas responsáveis pela exclusão digital e pelos altos níveis de analfabetismo, por isso consideramos sensato e necessário elencar as principais circunstâncias que podem levar à exclusão digital e conseqüentemente ao agravamento do analfabetismo contemporâneo.

Sem dúvidas, dentre as inúmeras circunstâncias as quais podem se atrelar à exclusão digital, encontra-se necessariamente a exclusão instrumental, isso porque é impossível para qualquer indivíduo ser integrado ao universo digital sem que antes o próprio possua as ferramentas de *Hardware* e *Software* necessárias. E como o país ainda possui altos índices de desigualdade social, comumente encontramos pessoas que não possuem equipamentos mínimos, como um computador, tablet ou até mesmo celular, necessários para o acesso à internet.

Podemos ainda identificar a exclusão provocada por aspectos como o infraestrutural, já que de nada adianta possuir os equipamentos e recursos necessários para o acesso à internet, se a própria não chega até a localidade desejada. Esse fator pode muitas vezes estar relacionado a fenômenos como o êxodo, aqui já mencionado, ou a desindustrialização, presentes em algumas localidades, sobretudo as mais pobres. Tal aspecto ainda pode ser identificado em cerca de 2.430 municípios do país, conforme também afirma a pesquisa Mapa da Inclusão Digital,

Dos 5.561 municípios brasileiros, 2.430 não contam com acesso local à internet. Apenas 1.606 municípios dispõem de um serviço de banda larga e 2.440 não têm cobertura de serviços de telefonia celular. Sem qualquer acesso à internet, são 21 milhões de habitantes.

[...]

Dos 5.561 municípios brasileiros, 2.430 não contam com acesso local à internet. Apenas 1.606 municípios dispõem de um serviço de banda larga e 2.440 não têm cobertura de serviços de telefonia celular. Sem

qualquer acesso à internet, são 21 milhões de habitantes (Mapa da Inclusão Digital, 2012, p. 65).

O problema infraestrutural brasileiro deve ser encarado, não somente como um óbice educacional e de acesso à tecnologia, mas sim como um dilema inteiramente social, já que leva ao abandono e empobrecimento de determinadas regiões, representando a perda não apenas de riquezas passíveis de produção nessas localidades, mas também de capital humano.

Muitas pessoas de diferentes idades têm seu desenvolvimento profissional e cognitivo afetados pela ausência de recursos que as possibilitem competir em pé de igualdade com as que residem em outros lugares. Outro fator importante a ser considerado é a exclusão financeira, isso porque as classes menos abastadas, principalmente as intituladas C, D e E, se vêm ainda mais comprimidas frente aos altos juros e às dificuldades de compra, pagamento e negociação, sobretudo após o início da atual crise que atravessa o país, desde meados de 2014.

É importante ainda salientar que fatores de exclusão como os cognitivos e linguísticos, infelizmente, não são exclusividades das classes mais pobres, que enfrentam dificuldades em compreender a linguagem e funcionamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Há também uma quantidade considerável de professores que apresentam ainda dificuldades com o uso, por exemplo, do computador, como afirma Oda,

Professores da rede pública não se sentem seguros para aplicar a tecnologia na sala de aula. Uma pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com 253 docentes de escolas estaduais paulistas mostra que 85% deles não sabem usar o computador e seus recursos como ferramenta pedagógica (ODA, 2016, s/ n.).

Comumente encontramos justificativas que relacionam o despreparo e insegurança dos professores com as tecnologias, com a carência de uma formação continuada, sobretudo ofertada pelo estado. Apesar de considerarmos válido este argumento, é preciso lembrar que tal defasagem pode originar-se de um momento muito anterior, a formação e atuação dos professores, já que a carreira docente tem sido encarada nos últimos anos como última opção na hora de escolher a formação superior, e tem atraído quase que exclusivamente os alunos com piores índices e resultados no vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com isso, é quase inevitável que os professores carreguem consigo não somente aspectos do analfabetismo e letramento mal aplicados, aos quais foram submetidos, mas tenham também seu desempenho em sala de aula afetado, pelo mau relacionamento com as novas tecnologias.

Vale ainda frisar que não atribuímos ao professor o preparo e aptidão em sala de aula unicamente pela capacidade em lidar com os novos recursos tecnológicos, mas consideramos inevitável o relacionamento do educador para com as novas tendências tecnológicas, fazendo do interesse em atualização e aprofundamento sobre as TIC's algo indispensável ao profissional educador contemporâneo.

É necessário lembrarmos também da recorrente exclusão institucional, com a modernização cada vez mais constante e o acelerado pragmatismo tecnológico. O próprio governo muitas vezes comete esse tipo de contradição, ao exigir, por exemplo, que determinada parcela da população ou até mesmo a sociedade como um todo faça uso da internet para que tenha acesso a determinado produto, ou serviço, sem antes levar em consideração suas particularidades, já que chega a ser desrespeitoso exigir tal processo por parte da população, sem antes possibilitar o acesso às condições mínimas necessárias.

Os atrasos e equívocos presentes na relação social com as tecnologias transpassam a esfera civil, e infelizmente hoje demonstram falhas ao nível governamental. Consideramos válido mencionar dois dos mais recentes exemplos. O primeiro caso ocorre no governo de Minas Gerais, que, na tentativa de digitalizar o processo de matrículas escolares, entre adiamentos e muitas reclamações, sofreu com a inoperância do sistema criado para aplicação do projeto. Segundo Silva (2020), no novo processo, os pais tiveram que inscrever seus filhos na pré-matrícula, em um site especial para este fim e deveriam aguardar o resultado, que inicialmente estava previsto para sair em 06 de janeiro.

No entanto, a Secretaria do Estado de Educação enfrentou problemas técnicos e de logística que impossibilitaram a divulgação dos alunos e de suas respectivas escolas, adiando assim o resultado. O governo, não conseguindo resolver os problemas, em uma atitude inesperada adiou pela segunda vez a divulgação da listagem com os nomes dos alunos e das escolas que os receberiam (SILVA, 2020, s/n.).

O constante atraso na divulgação dos resultados, ocorrido mais de uma vez, como apontado por Silva, é resultante não apenas de um mau gerenciamento, mas de falhas e limitações com o uso tecnológico. O processo, que pouco considera o acesso das famílias mais carentes a internet para realização das matrículas, demonstra incapacidade dos profissionais envolvidos em também lidar com a tecnologia, que, se bem aplicada, não teria acarretado tais resultados.

O segundo exemplo contempla proporção nacional, por tratar-se do escândalo que vem se mostrando a distribuição do auxílio emergencial, isso porque a única alternativa frente à pandemia da Covid-19, para muitas famílias, por vezes acaba esbarrando no velho problema infraestrutural brasileiro, como constata a diarista Maria de Lourdes da Silva em entrevista para o Jornal Nacional, “Não tem como usar porque eu não tenho telefone. Não tenho celular. Esse dinheiro está fazendo falta porque eu não trabalho. Meu marido está desempregado também. A gente está vivendo de doação. A geladeira está vazia” (SILVA, 2021, s/n).

Os exemplos dizem muito, não apenas sobre a população mais pobre e que tende a sofrer com maior intensidade as consequências do atraso e inaccessibilidade a inclusão digital no país, mas também sobre a ineficiência do estado em promover alternativas eficazes, tanto para o enfrentamento de crises, como também para o avanço e engajamento tecnológico.

3 UM BRASIL DE CARÊNCIAS E POSSIBILIDADES

As implantações de determinadas medidas que fazem uso da tecnologia para facilitar o dia a dia social vêm mostrando-se exitosas ao redor do mundo, quando bem analisadas e aplicadas com toda a prudência necessária. Não restritos à educação, países como Suíça, Inglaterra, Estados Unidos e China têm conseguido progresso em áreas como saúde, segurança e transporte com o uso e incorporação das novas tecnologias.

Apesar de ainda se mostrar um país limitado e emergente, o Brasil necessita acompanhar com respaldo todas essas experiências e buscar aplicá-las sempre que possível, dados os cuidados e adaptações cabíveis, tendo em vista essa necessidade crescente e já em atraso, reflexionamos sobre algumas possibilidades favoráveis, que o estreitamento entre os laços tecnológicos e educacionais podem nos propiciar.

A primeira possibilidade necessária a se apontar é a equidade, isso porque a tecnologia quando bem direcionada garante que estudantes residentes em localidades mais longínquas, de difícil acesso ou que sofrem com a ausência de escolas e profissionais bem preparados para o ensino e acomodação destes possam de uma forma alternativa ter o acesso ao ensino e conhecimento garantidos; além disso, a implementação tecnológica mostra-se favorável a educandos que possuem determinadas limitações físicas ou cognitivas, a exemplo os alunos que possuem determinadas anomalias visuais, que com o uso de tecnologias como o tablet, conseguem um domínio maior do conteúdo estudado, como apontam Lima Filho e Waechter,

Os tablets proporcionam somar ao projeto de livros didáticos recursos de acessibilidade que até então estavam disponíveis apenas em computadores. Para isso, não é necessária a criação de novas versões “acessíveis” do livro didático, como ocorre atualmente. Estes recursos estão presentes na base de sistemas operacionais móveis, estendendo-se a todos os livros visualizados no tablet, possibilitando um livro mais “acessível”, um design universalizado (LIMA FILHO; WAECHTER, 2013, p. 2).

Além de proporcionar recursos, como a ampliação de conteúdos e mais recentemente a implementação de sistemas táteis, como o Braille, o uso dos tablets como alternativa educacional pode representar uma economia nos gastos privados e governamentais com a impressão de livros comuns e até os adaptados, que, em geral, têm um custo de produção ainda mais elevado. O uso da tecnologia apontado pelos autores, além de toda a economia e acessibilidade, ainda pode favorecer o combate ao desmatamento e poluição ambiental.

Com a tecnologia, podemos também vislumbrar a aproximação de diferentes contextos e realidades à vivência dos alunos, ao contato com lugares, pessoas e idiomas, que antes só poderiam ser realizados com custos ainda maiores. Pode-se com tal implementação permitir que, em casa ou na escola, estudantes que se encontram nas mais diversas regiões possam ter contato com pessoas e experiências de qualquer parte do mundo, o que, por sua vez, favoreceria não só a reter conhecimento e experiências, mas também diminuir as distâncias sociais.

A implementação tecnológica pode ainda garantir uma expansão nas possibilidades de metodologias fora do universo digital. Isso porque diversos professores e instituições não só recorrem hoje à internet como recurso na descoberta de novos projetos e atividades, como também fazem uso desta como veículo de compartilhamento e troca de experiências. O uso de ferramentas como *YouTube*, *Facebook* e *WhatsApp* podem não só favorecer as trocas entre profissionais da educação, mas também simbolizar uma valiosa forma de aproximar as famílias da comunidade escolar.

O uso da tecnologia pode hoje permitir uma personalização do ensino jamais vista antes, ferramentas como o Google Sala de Aula possibilitam de forma gratuita que estudantes e professores, em diferentes locais, possam discutir e compartilhar experiências, e instituições bem engajadas já fazem uso de plataformas munidas de inteligência artificial, por vezes capaz de identificar as melhores metodologias a serem aplicadas para cada tipo de aluno. A internet pode nos colocar em contato com as mais diversas maneiras de viabilizar o interesse e aprendizado, a exemplo, os jogos digitais. Essa tecnologia, que há tempos era vista somente como meio de entretenimento, hoje é aplicada como recurso de ensino, dentro e fora da sala de aula, como bem colocam Cordeiro e Duarte:

Sendo o jogo um canal de abstração, ele pode ser inserido em inúmeros aspectos da vida cotidiana, como nos mostra Huizinga (2014), e inclusive na educação: quando envolto na atmosfera lúdica pode transformar o aprendizado. Dessa forma, entender o que representa o lúdico e sua vasta aplicação nos auxilia a compreender o jogo no âmbito do ensino, mas para entendermos o jogo deveremos entender também o conceito amplo de lúdico e sua importância no processo de ensino e aprendizagem (CORDEIRO; DUARTE, 2019, p. 127).

Como exposto por Cordeiro e Duarte (2019), essa associabilidade do jogo ao lúdico quando bem aproveitada, por si só garante, no mínimo, a atenção dos alunos. Quando mesclamos a esse processo o acompanhamento pedagógico, os ganhos educacionais podem ser ainda maiores, isso porque fazer uso do jogo como ferramenta de ensino faz do aprendizado algo muito mais leve e menos cansativo. Além disso, possibilita ao educando a busca do conhecimento com a sensação de prazer do aprendizado.

Uma nação que preza pelo seu ensino e ciência vê na tecnologia uma constante necessária. O Brasil realmente parece viver um complexo paradoxo: a mesma nação que busca se adaptar tecnologicamente e promover o engajamento e inclusão mediante uso das TIC's, ainda sofre pela carência de tecnologias básicas como lápis e papel, ou pior, muitas escolas ainda carecem de saneamento básico, sequer têm banheiros adaptados para atender pessoas com necessidades especiais (PNE), como mostra o Censo Escolar 2018,

Imagem 2 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino fundamental e médio

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Recurso	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tabela E5.1 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino fundamental - 2018	Bib./sala de leitura	55,1%	48,9%	95,7%	80,3%	40,1%	81,6%
	Banheiro (dentro/fora)	95,7%	95,1%	100,0%	94,5%	95,2%	98,4%
	Banheiro PNE	41,8%	38,6%	76,6%	53,7%	34,3%	55,6%
	Dependências PNE	31,2%	28,0%	63,8%	40,7%	24,4%	44,7%
	Lab. de ciências	11,5%	8,0%	95,7%	24,4%	3,4%	26,3%
	Lab. de informática	44,3%	43,9%	95,7%	75,4%	35,0%	46,1%
	Internet	69,6%	63,4%	95,7%	89,8%	55,9%	96,0%
	Banda larga	57,6%	50,7%	91,5%	76,9%	43,3%	86,8%
	Pátio (cob./desc.)	68,5%	63,9%	97,9%	71,6%	61,8%	87,9%
	Quad. esp. (cob./desc.)	42,0%	37,8%	95,7%	65,8%	30,0%	59,7%
Tabela E5.2 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino médio - 2018	Bib./sala de leitura	87,5%	85,7%	98,1%	85,4%	82,7%	91,9%
	Banheiro (dentro/fora)	97,1%	96,4%	99,8%	96,3%	99,5%	98,8%
	Banheiro PNE	62,5%	60,0%	93,8%	59,1%	57,6%	68,7%
	Dependências PNE	46,8%	44,3%	79,5%	43,4%	37,7%	52,7%
	Lab. de ciências	44,1%	38,8%	83,4%	37,5%	28,8%	57,2%
	Lab. de informática	78,1%	82,1%	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%
	Internet	95,1%	93,6%	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
	Banda larga	84,9%	81,1%	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
	Pátio (cob./desc.)	79,2%	74,8%	89,9%	74,2%	88,0%	90,1%
	Quad. esp. (cob./desc.)	75,9%	72,8%	70,0%	72,8%	73,3%	83,6%

Fonte: Censo Escolar, 2018.

Como bem mostra a pesquisa do governo, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), das escolas que compõem a rede pública de ensino, 62,5% das que disponibilizam o ensino médio possui banheiros adaptados, e no ensino fundamental esse *déficit* é maior, chegando a 41,8%. Como uma escola incapaz de promover a inclusão das minorias pode ser capaz de promover a ascensão tecnológica entre as massas? Apesar das grandes lacunas, o país tem demonstrado um percentual mínimo de inclusão tecnológica para funcionamento das escolas. As instituições públicas de ensino fundamental e médio alcançam respectivamente taxas de 69,6%, e 95,1% no que se refere aos recursos de internet, e 57,6%, e 84,9% no que diz respeito à banda larga. Tais números são incapazes de suprir a demanda de todos os alunos, ainda mais se considerarmos, por exemplo, que, segundo o próprio estudo, menos da metade das escolas de ensino fundamental possuem laboratórios de informática, um percentual de apenas 44,3%. Sendo assim, tal percentual seria mínimo, apenas para suprir demandas de setores como secretaria e diretoria escolar, eventualmente podendo atender também a demanda de professores.

Os resultados da pesquisa chocam, ainda mais se considerarmos os dados das escolas de ensino fundamental. Países que apostam na tecnologia como ferramenta de ensino já nos anos iniciais, como a Finlândia e os Estados Unidos, estudam formas de aplicar conceitos de programação cada vez mais cedo, enquanto menos da metade das crianças brasileiras tem acesso a laboratórios de informática nas escolas. Percebemos uma conexão ainda maior quando pensamos na relação entre as práticas de alfabetização e letramento, e a inclusão no universo digital, isso porque a mesma pesquisa registra um percentual de apenas 55,1% das escolas públicas de ensino fundamental com acesso a

biblioteca/sala de leitura. Tal resultado ainda se mostra muito pequeno se queremos fazer da inclusão digital um processo concreto e bem estabelecido na educação brasileira.

O suprimimento dessa defasagem passa por todo um processo de rigor e priorização, como bem diz o professor José Pacheco,

Que rigor e que exigência existem num modelo educacional no qual alunos do século XXI são "ensinados" por professores do século XX, que recorrem a práticas oriundas do século XIX? Rigor e exigência existirão em escolas onde se dê a todos condições de acesso, e a cada um, condições de sucesso (PACHECO, 2017, s/n).

Torna-se mais complicado garantir que essa demanda educacional seja suprida, tendo em vista a forma como a alfabetização digital no Brasil tem se dado de maneira informal e inversa, uma vez que alunos tendem a demonstrar um domínio sobre a tecnologia muito maior que os professores e a democratização do ensino tecnológico se mostra ausente até mesmo entre os profissionais da educação. No entanto, talvez esse perfil de professores do século XX, como menciona Pacheco, esteja aos poucos se modificando, como aponta pesquisa intitulada TIC Educação 2018:

A busca de informações sobre como utilizar as tecnologias digitais em atividades educacionais é cada vez mais frequente entre os professores brasileiros. [...] Segundo o estudo, 76% dos docentes buscaram formas para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso destes recursos nos processos de ensino e de aprendizagem. Entre os temas de interesse entre os professores na busca por cursos e palestras, os mais citados são o uso de tecnologias em sua própria disciplina de atuação (65%), o uso de tecnologias em novas práticas de ensino (65%) e formas de orientar os alunos sobre o uso seguro do computador, da Internet e do celular (57%) (CETIC, 2019, s/n).

Muitos são os fatores que podem de alguma maneira justificar essa conscientização e busca voluntária por aperfeiçoamento profissional dos professores. Dentre eles, podemos mencionar: o sentimento de atraso ou desatualização, a perda de segurança frente a classes, cada vez mais conectadas, ou até mesmo o simples desejo de garantir uma educação mais ampla e democrática. Fato é que tal busca pela atualização deve ser valorizada e celebrada; tais atitudes precisam ser incentivadas e sempre que possível impulsionadas pelo estado, mesmo que em parceria com a iniciativa privada.

4 RESSALVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO TECNOLÓGICA

Com a constante modernização que tem levado a uma parcial ou completa mudança de determinados processos, a tecnologia vem sendo inserida muitas vezes de forma tão natural que sequer nos damos conta. O conforto e a praticidade envoltos em atividades antes cansativas e burocráticas, como ir ao banco, resolver problemas com a operadora de telefonia celular e até mais recentemente a efetivação de processos como

matrícula escolar ou solicitação de documentos, fazem com que aceitemos cada vez mais essa digitalização das atividades humanas com naturalidade. É inegável a abundância de recursos que a tecnologia tem se mostrado capaz de nos oferecer, como descreve Barreto:

Em síntese, a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas (BARRETO, 2004, p. 1183).

A presença das tecnologias da informação e comunicação em sentidos múltiplos como descrito Barreto pode por vezes nos provocar certo deslumbramento, mas essa sensação deve ser analisada com cautela, até porque essa substituição das “velhas tecnologias” não deve representar uma mera digitalização dos processos – garantir que antigos hábitos como o uso do livro didático seja substituído pela leitura de e-books, por exemplo, não garante um efetivo avanço no aprendizado; por isso é preciso uma análise coesa antes de qualquer aplicação e investimento na tecnologia.

Saber identificar as possibilidades, à medida que drena os excessos, tem se mostrado uma característica crucial no lidar cotidiano com as novas tendências tecnológicas. Tal tarefa muitas vezes se mostra de difícil execução para famílias pequenas, as quais têm em média de um a dois filhos, e mais ainda, quase que impossível para os professores, tendo em vista as salas de aula, muitas vezes superlotadas. Embora comumente realizemos a associação do vício tecnológico com as crianças e adolescentes, os adultos, e isso inclui profissionais da educação, podem muitas vezes também enfrentar dificuldades com o controle de ferramentas tecnológicas, que tendem a levá-los ao vício, como descrevem Eisenstein e Estefenon:

A linha limite que separa o uso produtivo e equilibrado da dependência da internet do uso patológico, está sim cada vez mais tênue. Trata-se de uma questão de grau não só do uso quantitativo e das intermináveis horas diante do computador como também da qualidade dos conteúdos explorados na rede. Qual pai, mãe, professor ou médico, a essa altura da vida, já não sabe que “remédio que cura também pode matar”? (EISENSTEIN; ESTEFENON, 2011, p. 46).

A reflexão colocada pelas autoras mostra-se fundamental para compreendermos, por exemplo, o medo que muitas famílias e professores têm de promover o acesso à tecnologia em casa e nas escolas. O receio pela perda do controle sobre a frequência de acesso e a qualidade dos conteúdos acessados leva por vezes ao atraso em relação à inclusão digital, apesar dos riscos que a internet pode hoje expor principalmente a jovens e a crianças. Tal perigo deve ser encarado como uma justificativa a mais pela promoção do uso consciente e pela importância de um acompanhamento pedagógico e familiar, sobretudo nos primeiros contatos com a tecnologia.

Nesse sentido, é sempre bom ressaltar a importância e diferença agregadas mediante o acompanhamento profissional de um educador qualificado. Esse profissional, quando bem informado sobre os limites e possibilidades da internet, possibilita que os estudantes sobre sua tutela desenvolvam seu aprendizado, conscientes de práticas como o combate ao plágio, as *fake news* e a violação de privacidade. Ao construir e incentivar essa mentalidade e uso conscientes, à medida que promovemos a inclusão digital, incumbimos a escola de uma nova postura social, como afirma Almeida:

Nesse sentido, a escola é incumbida de novas tarefas, entre elas, a de auxiliar os alunos na construção do conhecimento crítico-reflexivo, dentro de um universo permeado pela tecnologia, onde a diversidade de informações e o leque de gêneros textuais constantemente construídos são notórios e desafiadores (ALMEIDA, 2019, p. 186).

A diversidade de informações e o leque de gêneros textuais, os quais a autora menciona, podem muitas vezes se mostrar como uma novidade, inclusive para os professores, daí a importância de uma formação continuada, pautada em atualização constante. É esperado com isso que esse professor não tenha medo das novidades e das dificuldades. Essa nova integração pode representar uma verdadeira troca de experiências e aprendizado para ambos os lados.

Para que a escola seja capaz de proporcionar um ensino híbrido e consciente daquilo que disponibiliza, é preciso distanciá-la da realidade descrita por Blikstein (2016, p. 841): “Geralmente, as escolas adotam computadores como ferramentas para validar subtópicos curriculares existentes – isto é, como dispositivos de informação ou máquinas de ensinar”. Esse comportamento descrito como comum em algumas escolas geralmente é praticado por profissionais que não têm consciência total sobre as limitações de um computador, e como o uso do próprio não torna ninguém autodidata, entregar um computador nas mãos de qualquer estudante, sem que haja uma correta intervenção pedagógica, pode ser caracterizado como uma panaceia, isso por si só não resolve problema algum, podendo ainda ocasionar equívocos antes não percebidos.

5 O MOVIMENTO ANTICIÊNCIA

Entre tantos cuidados, uma tendência que tem se intensificado nos últimos anos e que merece uma reflexão especial é a intensificação de conflitos religiosos e políticos e do número de pessoas integrantes e simpáticas ao que se configurou chamar de movimento anticiência. Tal movimento pode ser amparado e acabar ganhando forças com o respaldo e desconhecimento dos chamados analfabetos ou semianalfabetos digitais, como afirmam Pinheiro Neto e Araújo:

Contudo, em pleno século XXI, com todas as suas benesses e armadilhas, como a própria cibercultura, a difusão de equipamentos que permitem o rápido contato entre indivíduos e o consumo facilitado de conteúdo, e o surgimento de um movimento anticiência,

completamente incompreensível em pleno auge de mais uma geração da revolução tecnológica, temos novos desafios para a educação (PINHEIRO NETO; ARAÚJO, 2019, p. 34).

A tendência mencionada pelos autores é tida com espanto pela comunidade científica. Tal movimento parece representar um contingente conspiracionista, composto em tese por questionadores não especializados nas áreas científicas, mas que mobilizam pessoas em prol de uma desconfiança infundada. Esse movimento ganha cada vez mais proporção com o advento da internet e realça, mais uma vez, a importância de uma inclusão digital bem amparada pelos preceitos mínimos de alfabetização e letramento.

São inúmeros os riscos aos quais as pessoas estão expostas. É preciso afirmar que já não se trata mais de uma simples exposição a *fake news*, teorias da conspiração, ou conceitos que estimulam a desinformação. Adeptos e simpatizantes desse movimento podem estar expostos a riscos de saúde, isso ocorre porque há inúmeras teorias compostas por afirmativas como “o aquecimento global é mentira” ou “a terra é plana”. Encontram-se também as que apontam o uso de vacinas como algo que “faz mal e adoeca a humanidade”. Nesse sentido, consideramos plausível a adoção de uma postura mais rígida, como a defendida por Leandro Karnal,

[...] O anticientificismo sempre existiu, só que agora ele tem voz, ele tem WhatsApp, mas nós vamos distinguir duas coisas, o anticientificismo hilário e simpático como terraplanismo, que é só uma demência simpática e geométrica, ou seja é algo que vem e vai, como unicórnios lilases e o anticientificismo que combate vacinas, nos estamos falando de crime e quem combate vacina tem que ser preso, tem que ser processado, por que está fazendo pessoas ficarem com paralisia infantil por causa de uma ideia ridícula, idiota, imbecil sem base científica [...] (Roda Viva | Mario Sergio Cortella, Leandro Karnal e Luiz Felipe Pondé, 2019).

A preocupação eminente na fala de Karnal é bem fundamentada e exige atenção: a promoção de tais ideias promulga não só o direito a desconfiança e questionamento social, mas viabilizam o terror, embasado em questionamentos incoesos. Mais que combater tal tipo de falácia precisamos nos questionar, afinal devemos nos questionar acerca de quais comportamentos, ou melhor, a ausência de que comportamentos, podem ter viabilizado o crescimento de desse movimento.

Durante muito tempo, a comunidade científica parece ter se mantido um pouco omissa acerca das principais pautas sociais, mostrando-se presente apenas quando requisitada. A construção de uma sociedade justa e democrática passa pela premissa científica e, para a garantia de um estado democrático, longe de proselitismos religiosos e verdadeiramente laico, é necessária a promoção científica, não como única e inquestionável possibilidade social, mas como a mais justa para garantia do convívio humano. Nesse sentido, acreditamos que a reafirmação do professor como produtor ou ao menos promulgador da ciência, é fundamental para evitar que uma parcela ainda vulnerável da sociedade seja prejudicada por pensamentos sobre os quais pode ainda ser incapaz de ponderar.

Precisamos também ressaltar que o cenário atual não se configurou unicamente pela ausência ou omissão de uma ciência válida pelos meios comprobatórios, mas pelo espaço ao qual a humanidade tem dado a ausência de credibilidade advinda do anti-intelectualismo, movimento esse que tem ganhado forças com a ascensão de uma onda conservadora em que, através de contestações infundadas, as questões socialmente dadas como certas tendem a buscar um tempo e estado social que não mais existem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões aqui expostas nos permitem considerar as inúmeras possibilidades de integração entre a tecnologia e a educação. Todo esse leque de possibilidades, que é impossível aqui serem totalmente descritas, nos faz repensar o atual posicionamento do Brasil frente às decisões adotadas e às oportunidades perdidas.

Com as informações aqui apresentadas, identificou-se que o país atualmente vive um real paradoxo e que oscila entre o desenvolvimento e integração tecnológica em algumas localidades, enquanto em regiões mais pobres, sofre com a ausência de escolas minimamente aptas a oferecer condições de alfabetização e letramento adequadas. Com este estudo, foi possível reafirmar total relação com o grande número de analfabetos digitais que o Brasil ainda contabiliza atualmente.

Constatou-se também relação direta entre a exclusão digital e aspectos como a ausência de um sistema educacional, capaz de driblar as desigualdades e promover a equidade de ensino e aprendizagem. A forma como aspectos geográficos, familiares e até de formação profissional dos professores provocam impacto direto nos índices de ensino e aprendizagem, sejam esses já integrados a tecnologia ou não.

O presente trabalho ainda nos possibilitou chamar atenção para o denominado movimento anti-ciência. As características e tendências do fenômeno aqui descrito servem de alerta para algo, que, em sua configuração atual, já representa riscos, mas que, com a crescente ascendência da internet, pode tomar rumos ainda maiores. A descrição de tal fenômeno nos permite reforçar a formação e atuação de um professor pautado na pesquisa, ciência e tecnologia como a melhor resposta para qualquer manifestação, que em sua configuração possa transpassar a eminência de qualquer retrocesso ou estagnação social.

Por fim, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para discussão acerca do tema abordado, influenciando novos estudos e propostas para a educação e tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H.C. Influência das novas tecnologias na educação: linguagens, leitura e escrita. **Rev. Sítio Novo Palmas**, Palmas, v. 4, n. 1, 2019. p. 185-198. Disponível em: <http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/316/127>.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e Educação**: trabalho e formação docente. Rev. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 25, n. 89. p.1181-1201. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400006&script=sci_arttext.

BLIKSTEIN, P. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 837-856, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0837.pdf>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)2018**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília, DF. Jan. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf.

CENTRO DE POLITICAS SOCIAIS/FGV. **Mapa da Inclusão Digital**. 2012. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/telefonica/>.

CORDEIRO, E. A. L.; DUARTE, E. M. **Jogos educacionais digitais**: estado da arte em trabalhos de conclusão de curso. Rev. Sítio Novo, Palmas, v. 4, n. 1,2019. p. 125-133. Disponível em: <http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/291/121>.

EISENSTEIN, E; ESTEFENON, S. B. **Geração digital**: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto, UERJ. 2011.p. 42-52. Disponível em: http://bjhbs.hupe.uerj.br/WebRoot/pdf/105_pt.pdf.

LIMA FILHO, M. A. D.; WAECHTER, H.D.N. Tecnologia assistivas presentes no tablet e seu potencial para uma educação inclusiva de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. 01 jun. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262881647_Tecnologias_Assistivas_Presentes_no_Tablet_e_Seu_Potencial_Para_Uma_Educacao_Inclusiva_de_Pessoas_com_Deficiencia_Visual.

ODA, Felipe. **Professores são inseguros para usar tecnologia**. 11 abr. 2011. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-sao-inseguros-para-usar-tecnologia,704780>.

PACHECO, José. **“Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX”**. 26 abr. 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>.

PINHEIRO NETO, F. L.; ARAÚJO, S. A Divulgação Científica na internet como garantidor do direito fundamental à educação nas eras da anti-ciência e da cibercultura. **Revista de Estudos Jurídicos do UNI-RN**, Natal, n.3,2019. p. 27-48. Disponível em: <http://revistas.unirn.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/652>.

RODA Viva. Mario Sergio Cortella, Leandro Karnal e Luiz Felipe Pondé. 16 dez. 2019. (90min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8y3Q_PnhQYo.

SILVA, Henrique. **Comunidade escolar reclama de atrasos e adiamentos das matrículas escolares na rede estadual de ensino**. 16 jan. 2020. Disponível em: <http://www.jcnoticias.com.br/jc-noticias/noticias/comunidade-escolar-reclama-de-atrasos-e-adiamentos-das-matriculas-escolares-na-rede-estadual-de-ensino>.

SILVA, Maria de Lourdes da. **Famílias sem acesso à internet não conseguem usar o dinheiro do auxílio emergencial**. 09 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/04/09/familias-sem-acesso-a-internet-nao-conseguem-usar-o-dinheiro-do-auxilio-emergencial.ghtml>.

TIC Educação 2018: cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais. **Cetic.br**, 16 jul.2019. Disponível em: [https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/..](https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/)

Minha redação não é nota dez? Por quê?

Isn't my essay grade 10? Why?

RAFAEL AUGUSTO MORAES MONTEIRO

Graduando de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista de Iniciação Científica – subsidiado pela Fundação Araucária do Paraná
E-mail: rafaelaugusto@gmail.com.br

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista produtividade em pesquisa da Fundação Araucária do Paraná
E-mail: marilucia@uenp.edu.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar quais os problemas apresentados em redações que alcançam notas medianas em contexto de vestibular na construção dos aspectos que caracterizam o gênero textual artigo de opinião como redação de vestibular. Em decorrência, realizamos uma pesquisa exploratória a fim de apresentar as especificidades do referido gênero, e sobre esses resultados analisamos exemplares de redações produzidas no concurso de vestibular de uma universidade do Norte do Paraná. Os resultados demonstraram que os maiores problemas estão relacionados à organização da sequência argumentativa e da não consideração de quem é o destinatário do texto.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Artigo de opinião como redação de vestibular. Redação. Vestibular.

Abstract: This work aims to investigate which problems are presented in essays that achieve average grades in the context of entrance exams in the construction of the aspects that characterize the textual genre opinion article as entrance exams. As a result, we carried out an exploratory research in order to present the specificities of the aforementioned genre, and on these results, we analyzed examples of essays produced in the university entrance exam in the north of Paraná. The results showed that the biggest problems are related to the organization of the argumentative sequence and the non-consideration of who is the recipient of the text.

Keywords: Textual genres. Opinion article as a college entrance exam. Essay. University entrance exam.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do princípio de que os gêneros discursivos/textuais são, de acordo com Bakhtin (2003), manifestações das práticas sociais de linguagem, e reflexo das situações comunicativas das quais estão inseridos, como existem uma infinidade de situações e de práticas na sociedade, existem também inúmeros gêneros discursivos/textuais. Um desses gêneros é o artigo de opinião como redação de

vestibular; esse gênero é nosso objeto de investigação neste estudo; para caracterizá-lo, primeiramente nos voltamos à compreensão do que são os gêneros discursivos/textuais.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 19)¹, gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, ou seja, são fenômenos intrínsecos ao coletivo e auxiliam as atividades comunicativas rotineiras. Marcuschi (2002) explica que, como os gêneros discursivos/textuais permeiam as ações humanas em qualquer contexto discursivo, eles não são eventos estanques, não são fenômenos estagnados, são maleáveis e dinâmicos, flexíveis e adaptáveis, de acordo com aspectos sociocomunicativos e funcionais que os constituem. Tal definição é discutida também no livro “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”, de Rojo e Barbosa (2015), em que o destaque é para a característica da flexibilidade que se forma nos gêneros, a partir de fatores históricos e socioculturais.

Assim, ao passo que os anos transcorrem, é notável a transmutação dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro, gerando outros novos (BAKHTIN, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2002). De acordo com Marcuschi (2002, p. 20), os novos gêneros “criados na modernidade” não são invenções *ab ovo*, pois sempre se intertextualizam e/ou tem outro suporte, ou são transformações de algum outro gênero preexistente. É nesse sentido que vemos, a partir dos estudos de Striquer e Franco (2016) e Striquer e Barros (2020), o artigo de opinião como redação de vestibular um novo gênero, transmutado do artigo de opinião jornalístico. E, dada a importância que a redação de vestibular tem hoje na sociedade, em vistas de ser um dos instrumentos de avaliação das universidades para a entrada de estudantes em cursos do ensino superior, motivamo-nos em conhecer melhor esse gênero.

O artigo de opinião como redação de vestibular é, então, nosso objeto de estudo em um projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), subsidiado pela Fundação Araucária do Paraná, em que visamos compreender quais as dificuldades apresentadas nos textos produzidos na situação do vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) para configurar-se dentro das características regulares do gênero artigo de opinião como redação de vestibular, definidas pelos estudiosos do referido gênero. Nossa pesquisa é parte integrante ainda do Projeto “A escrita de textos argumentativos em contexto de vestibular” (UENP)².

O que a mídia divulga são as chamadas redações nota mil, isto é, aquelas que alcançaram a nota mais alta em provas como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em vestibulares. Acreditamos que é importante também que candidatos e professores que trabalham na preparação dos alunos para participação nesses contextos possam conhecer quais são as dificuldades apresentadas pela maioria dos textos, uma vez que a maioria alcança notas que podem ser consideradas medianas, aquelas suficientes para que o candidato seja classificado no vestibular. A premissa é a de que com tais informações seja possível elaborar ações e atividades que possam sanar tais dificuldades. Assim, de forma mais específica, este artigo tem como objetivo investigar

¹ Não nos ocupamos, neste trabalho, em realizar diferenciações entre gênero discursivo e gênero textual, por isso a denominação é gênero discursivo/textual e também por isso sustentamo-nos em preceitos de diferentes autores e perspectivas teóricas, como as de Marcuschi (2002), Rojo e Barbosa (2015).

² Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa n. 2.856.912; CAAE: 95902418.4.0000.8123 de 30/08/2018.

quais os problemas apresentados em redações que alcançam notas medianas em contexto de vestibular na construção dos aspectos que caracterizam o gênero textual artigo de opinião como redação de vestibular.

Em organização, apresentamos na próxima seção as características do gênero artigo de opinião como redação de vestibular, a partir dos estudos de Striquer (2014), Striquer e Franco (2016) e Striquer e Barros (2020); em seguida, explicitamos os resultados de nossas análises sobre um conjunto de redações produzidas na situação do vestibular de 2018, da UENP.

2 O ARTIGO DE OPINIÃO COMO REDAÇÃO DE VESTIBULAR

A priori, o artigo de opinião, de forma geral, é um gênero que manifesta a prática social de linguagem de discutir, expondo um ponto de vista, temas polêmicos, causados de conflitos e contradições na sociedade, tendo a argumentação como alicerce. Partindo do agrupamento de gêneros promovidos por Dolz e Scheneuwly (2004 *apud* STRIQUER 2014), esse gênero se enquadra no “domínio social de comunicação de discutir problemas sociais controversos” (p. 322). Contudo, de acordo com Striquer e Franco (2016) e Striquer e Barros (2020), o artigo de opinião que participa da situação de vestibular, embora tenha a mesma função social do o artigo de jornal, é diferente deste, isto é, do artigo de opinião jornalístico. Em síntese, para as autoras, o artigo de opinião publicado em jornal, dispõe de um emissor que assume um papel social de articulista, alguém que domina o tema exposto e marca sua autoria assinando o texto; esse emissor tem liberdade para produzir o texto em qualquer que seja o espaço físico, bem como para o tempo de escrita; tendo como destinatários os leitores do jornal que veicula o texto.

Já o artigo de opinião como redação do vestibular tem como emissor um indivíduo que assume o papel social de candidato a uma vaga em uma universidade pública de ensino ou em programas sociais de bolsas de estudos em redes particulares do ensino superior; em decorrência, não escolhe produzir um artigo por motivos que podem ser pessoais ou comerciais, almejando alcançar a vaga, obrigatoriamente ele deve produzir a redação; o espaço de produção é uma sala de aula ou um outro determinado pela organização do concurso, o que pode influenciar na construção do texto, já que há certa intimidação causada pelo ambiente de competição, quem melhor produzir a redação terá alcançará as vagas disponíveis; o tempo total de prova é de 4 horas, incluíse nesse tempo, responder as questões objetivos, passar as respostas para a folha definitiva/gabarito e elaborar o artigo de opinião, o que, da mesma forma, influencia na produção da redação, é preciso que candidato tenha uma organização bem estabelecida para cumprir todas essas tarefas no tempo prescrito; sobre o tema, convergindo com o jornalístico, é sempre pautado em aspectos polêmicos e controversos para a sociedade, porém é um elemento surpresa, só conhecido pelo candidato no momento da prova; os destinatários são muito mais específicos do que no jornal, são professores especialistas da área que corrigem o texto e a ele agregam notas (STRIQUER, FRANCO, 2016).

Outro aspecto convergente, além da função social e da temática tratada pelos dois gêneros diz respeito à disposição e configuração estrutural. Conforme Striquer e Barros (2020) o artigo de opinião organiza o conteúdo temático de uma forma a seguir

um padrão estabelecido para textos categorizados como redação: apresentação do ponto de vista do autor logo no(s) primeiro(s) parágrafo(s); argumentos nos parágrafos centrais, chamados também de desenvolvimento; e a conclusão no(s) parágrafo(s) final(is). A mesma estrutura da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentada nos estudos de Striquer (2014) e Buckta e Striquer (2015). Contudo, apesar da redação de vestibular e do ENEM participarem de situações comunicativas similares, elas “emergem e refletem práticas sociais distintas e, por esse motivo, os textos se estruturam linguístico-discursivamente de forma diferente” (STRIQUER, VALE, 2017, p. 37). Por exemplo, na redação do ENEM, uma das estruturas formais exigidas é elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, que respeite os direitos humanos. Proposta que, geralmente, se apresenta como a conclusão do texto.

Sobre o tipo de discurso em predominância que organiza linguisticamente o conteúdo temático, e os quais para Bronckart (2009) se dividem em quatro tipos: discurso interativo, teórico, narrativo e relato interativo. Para Buckta e Striquer (2015), no artigo jornalístico a predominância é do discurso interativo, o mesmo que no artigo em contexto de vestibular, segundo Striquer e Barros (2020). O que ocorre em decorrência da exposição da opinião de quem escreve, a qual é realizada por meio do emprego de pronomes pessoais e possessivos de primeira pessoa do discurso, do singular ou do plural. No artigo de opinião como redação de vestibular é muito comum também a organização textual a partir do discurso teórico, marcado pelo uso da impessoalidade, configurando um tom universal ao texto, sem exposição de subjetividades individuais (STRIQUER; BARROS, 2020).

A planificação do discurso é realizada, nos dois gêneros, por elementos que formam a sequência argumentativa (STRIQUER; FRANCO, 2016). Destacam-se como alguns dos elementos primordiais na sequência argumentativa a fase da apresentação da tese inicial, exposta, geralmente, nos primeiros parágrafos do texto; a fase da apresentação dos argumentos e contra-argumentos, que configura o que se denomina de desenvolvimento, e a conclusão, finalizando o texto.

Também estão presentes nos dois gêneros, como mecanismo de textualização que colabora para a estruturação do conteúdo temático (STRIQUER, 2014) a coesão sequencial, marcada por, por exemplo, por conjunções; e por coesão referencial (retomadas por pronomes) (MARCUSCHI, KOCH, 1998). E os mecanismos enunciativos que auxiliam na organização da coerência pragmática do texto “explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 2009 *apud* STRIQUER, 2014, p. 320), os mais presentes são as vozes do autor empírico, que apresenta um ponto de vista e o defende, e vozes sociais quando da necessidade de dar mais veracidade às informações.

Apresentados, nesta seção, algumas das características do gênero artigo de opinião como redação de vestibular, a seguir explicitamos as análises realizadas sobre artigos produzidos no concurso de vestibular de 2018, da UENP.

3 O ARTIGO DE OPINIÃO COMO REDAÇÃO DE VESTIBULAR: ANÁLISE DE EXEMPLARES

As redações escolhidas para o *corpus* deste trabalho foram produzidas em contexto de vestibular da UENP, do ano de 2018, e receberam notas medianas, levando em consideração o total de redações corrigidas no vestibular daquele ano. Para esclarecer o que foi considerado como nota mediana, é fundamental expor que: a) foram corrigidas 3.673 redações, que receberam notas de 0 a 10, sendo os textos que não alcançaram a nota mínima de 3 pontos foram desclassificados³³; b) a maior nota registrada foi de 8,50; c) a nota média das 3.673 redações foi de 5,1406.

Perante os números supracitados, tornam-se oportunas algumas reflexões: a porcentagem das redações do vestibular da UENP (2018) que ficaram abaixo da nota escolar nacionalmente estabelecida entre 6 e 7 foi de 75%. Traçando um paralelo entre as notas médias das redações do vestibular 2018 da UENP e à média das notas das redações do ENEM, ambas estão abaixo, sendo que, em 2018, a média das redações do ENEM foi de 523,4. A média das notas das redações do vestibular da UENP (2018) corresponde a, praticamente, 50% de um texto considerado adequado, baseando-se em parâmetros que instituem esse vestibular.

É relevante ressaltar que a prova oferece 4 textos de apoio para o participante usar a seu favor na organização de seu ponto de vista sobre o tema; 3 desses textos são trechos de artigos de opinião e 1 é uma charge. Em conjunto, há também um enunciado instrucional:

Produza um **artigo de opinião**, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intenciona publicar seu ponto de vista em relação à questão polêmica: **De modo geral, o ativismo nas redes sociais, ou ciberativismo, tem repercussões significativas na sociedade ou fica restrito ao mundo virtual?**

Não se esqueça de que o artigo de opinião é um **texto argumentativo**, por isso, além de se posicionar frente à questão exposta, é preciso selecionar bons argumentos para a defesa da sua tese.

Os textos a seguir abordam a questão apresentada, mas lembre-se de que eles podem ser usados apenas como suportes para a sua argumentação e nunca copiados deliberadamente. Você será avaliado pelo grau de autoria do texto! (EDITAL 057/2017 UENP, 2017).

Diante desse comando, de que é obrigatória a produção de um artigo de opinião, ressaltamos uma das características apontadas na seção anterior, de que é inerente a esse gênero a apresentação e a discussão de um tema polêmico (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, *apud* STRIQUER, 2014). Nesse sentido, analisando as 3 redações, verificamos que, na Redação 1 (ver ANEXO), o autor apresentara um ponto de vista desde o título “A comunicação virtual deve ser apenas o início”, propiciando a compreensão do leitor de que a opinião desse candidato é a de que, para que o ativismo

³³ Critérios estabelecidos no Edital n. 057/2017 (UENP, 2017).

nas redes sociais tenha eficácia na sociedade, é necessário que isso seja apenas um início; ponto de vista reforçado e mais explicitamente exposto no primeiro parágrafo “interação e praticidade, possibilitando então uma mobilização para ir em busca do que acreditam ser correto” (Redação 1).

No segundo parágrafo, o posicionamento se reafirma na voz do autor empírico (BRONCKART, 2009) na defesa de que “Já seminar a ideia de que as mobilizações virtuais não saem da virtualidade é improvável, pois inúmeras são as pessoas que iniciam uma ação social ou movimentos por meio de internet e acabam por unir mais membros e alcançam o objetivo proposto” (Redação 1). Articulando ainda argumentos em defesa do que pensa, o autor apresenta um relato:

Assim como aconteceu com o menino Luca residente na cidade de Jacarezinho-PR que é portador de uma doença rara, e através de doações virtuais, buscam verbas para seu tratamento o exterior. Ou seja as telecomunicações são formas práticas e eficazes de buscar soluções para alguns fatores. (Redação 1)⁴

A estratégia utilizada é classificada, com base nos estudos de Gagliardi e Amaral (2008), como um argumento de exemplificação, que consiste na apresentação de uma situação ocorrida na sociedade para exemplificar o que se pretende defender. Além disso, a estrutura de construção de argumentos configura-se como o segundo aspecto de uma sequência argumentativa (BUCKTA; STRIQUER, 2015; STRIQUER; BARROS, 2020), reforçando nossa assertiva de que a Redação 1 configura-se como um artigo de opinião como redação de vestibular.

O autor ainda retoma e, principalmente, sedimenta seu texto como uma discussão do tema com a conclusão de que “com a facilidade de comunicação é extremamente mais fácil alcançar metas e por as ações em prática” (Redação 1).

Na Redação 2, o autor também apresenta o seu ponto de vista, afirmando que, se o ativismo permanecer apenas nas redes sociais, será falho, e configura os participantes como “ativistas preguiçosos”, isto é, ineficientes. Contudo, não chega a responder à questão proposta como temática: se o ciberativismo está restrito ao virtual ou chega em ações concretas à realidade. Válido ainda destacar que o posicionamento, conforme a configuração relativamente estável do gênero vem na introdução do texto, é apresentado apenas nos últimos parágrafos da redação. Assim, a introdução está configurada nos dois últimos parágrafos, de um total de cinco parágrafos que formam o texto como um todo. Organização que não dá espaço para articulação de argumentos e conclusão, o que é característica estável do gênero (BUCKTA, STRIQUER, 2015), agregando problemas com a estruturação característica do gênero.

No caso da Redação 3, o autor desenvolve a temática em seu texto em conjunto com a exposição de um ponto de vista, que é apresentada logo no título da obra “Problemas reais, ativistas virtuais”, levando o leitor a entender que, para o autor, quando os problemas emergem na “vida real”, os ativistas permanecem no mundo virtual, sem grande eficiência – o que é justamente apresentado no parágrafo inicial: “a

⁴ Transcrição de trechos mais longos das produções dos candidatos são apresentados em formato padronizado, a fim de que sejam diferenciados das citações.

internet proporciona o ambiente ideal para a propagação de movimentos sociais, mas também se tornou um lugar cômodo para aqueles que por alguma razão não querem lutar na vida real” (Redação 3).

O candidato, para reforçar seu ponto de vista, e envolver o leitor, baseia-se em argumentos frágeis, como, por exemplo, ao afirmar que, “com a abertura que as diversas redes sociais dão, ficou muito mais fácil de opinar” (Redação 3), e ao assegurar que

[...] uma página em uma certa rede social que tenha fins revolucionários e possua cem mil curtidas. Isso deveria significar que se caso os organizadores da mesma promovessem um protesto, no mínimo sessenta mil pessoas participariam, mas como é algo que exige mais do que digitar, compartilhar e ainda impede o uso de uma máscara digital, os indivíduos têm medo de por sua “cara a tapa” e enfrentas as críticas. (Redação 3).

Tais afirmações não apresentam fundamentos científicos que comprovem que sejam legítimos, ou seja, são articuladas a partir de ideias do senso comum, o que demonstra, por consequência, uma fragilidade na elaboração da sequência argumentativa característica do gênero (STRIQUER; FRANCO, 2016).

Em síntese, sobre a especificidade do gênero em ser uma manifestação concreta da prática social da discussão de temas polêmicos, o que se planifica por meio da sequência argumentativa – apresentação de ponto de vista, argumentos e conclusão –, compreendemos que os textos 1 e 3 assim fundamentam-se; já o texto 2 apresenta problemas nesse aspecto, como apontado.

Reforçando essa assertiva, expomos ainda que, na Redação 1, a organização do conteúdo temático segue a estrutura preestabelecida, de maneira que a introdução está ordenada nos dois parágrafos iniciais, em que o autor apresenta seu ponto de vista sobre o tema. Ao final do segundo parágrafo e início do terceiro, o autor, no chamado desenvolvimento, articula os argumentos em defesa de sua opinião. Destacamos ainda que, a fim de convencer o destinatário da redação, no terceiro parágrafo o autor apresenta um relato, com finalidade de embasar e exemplificar, através de uma situação verídica, o seu ponto de vista. E no quarto parágrafo está a conclusão, ou seja, a retomada dos argumentos e a sedimentação de perspectiva apresentada no texto.

Não diferente organiza-se a Redação 3. O autor explora seu ponto de vista em conjunto com a abordagem ao tema de forma bem clara nos dois primeiros parágrafos, caracterizando os parágrafos iniciais como introdução. No terceiro parágrafo, baseia a argumentação em questões do senso comum, conforme já citado, porém, ali está estruturado um desenvolvimento para o argumento. No último (quarto) parágrafo, o candidato sedimenta e retoma seu ponto de vista em uma conclusão.

Já a Redação 2 não segue a organização estrutural regular do gênero. Podemos compreender que a introdução está condicionada nos parágrafos finais, que é onde o autor expõe seu ponto de vista. Esse tipo de organização, conforme já mencionamos apoiados em Buckta e Striquer (2015), não dá espaço para a elaboração e discussão dos argumentos, por consequência caracteriza problemas no desenvolvimento da essência do gênero, que é discutir/argumentar problemas sociais.

Outra característica do gênero, apontada por Striquer e Franco (2016), é o papel social dos receptores da redação, os quais são professores especialistas da área de língua portuguesa, que corrigem o texto e devem ser considerados pelos autores no momento da elaboração. São para os destinatários que os sentidos dos textos são elaborados (BAKHTIN, 2003, *apud* STRIQUER; FRANCO, 2016), sobretudo, quando se trata de redação de vestibular, o qual tem como único destinatário o corretor do texto (destinatário que é um coletivo, uma banca de professores corretores). Nesse sentido, nossa interpretação é a de que os autores dos 3 textos desconsideraram seus destinatários diretos, os corretores do texto, que são, ressaltamos, especialistas da língua portuguesa. Ao organizar o texto, é preciso empregar as normas e regras da língua portuguesa; o Edital n. 057/2017 (UENP, 2017) prescreve que é necessário que o participante tenha conhecimento de mundo, para elaborar o conteúdo temático exposto e proposto pelo enunciado, e domínio da norma culta da língua portuguesa.

Vindo de encontro a essas prescrições, as 3 redações apresentam muitos problemas em relação ao domínio das normas e regras da língua portuguesa, exemplos: a) uso indevido de pronomes, exemplos: “Predomina-se no país grandes conflitos a respeito do bom e mau uso de redes sociais, onde são fontes de inúmeras polemicas [...]” (Redação 1); “ [...] ou não tendo coragem de participar de uma manifestação, onde acabam se tornando “ativistas preguiçosos” (Redação 2); b) problemas com pontuação (emprego da vírgula), exemplos: “Predomina-se no país grandes conflitos a respeito do bom e mau uso [...]” (Redação 1); “Porém a facilidade de comunicação trouxe para a população maior interação e por consequência disso mais praticidade para entender os fatos [...]” (Redação 1); “O ciberativismo é um termo recente que por sua vez, utiliza a internet como uma nova forma não apenas de protesto, mas para compartilhar uma campanha ou até mesmo efetuar uma doação” (Redação 2); “Existem pessoas que se dizem ativistas mas nunca participaram sequer de uma votação” (Redação 3); c) falta de acentuação gráfica e/ou acentuação inadequada, exemplos: “polemicas” (Redação 1); “políticas” (Redação 2); “área da saude” (Redação 2); “idéias” (Redação 2); d) problemas com a ortografia das palavras e/ou grafias que fogem da norma culta solicitada, exemplos: “[...] e poder concluir determinado ponto de vista, possibilitado assim formar grupos para a mobilização de ir em busca daquilo que acreditam ser correto” (Redação 1); “Vale alencar que segundo o artigo 3 dos Direitos Humanos [...]” (Redação 1); “Já seminar a ideia de que as mobilizações virtuais [...]” (Redação 1); “Ou seja as telecomunicações são formas práticas e eficas de buscar [...]” (Redação 1); e) problemas com a concordância verbal, exemplos: “Assim como aconteceu com o menino Luca residente na cidade de Jacarezinho-PR que é portador de uma doença rara, e através de doações virtuais, buscam verbas para seu tratamento o exterior.” (Redação 1); “Independente da opinião das demais pessoas de esquerda, deve-se unir aos indivíduos que acreditam e concordam com o ponto de vista de sí próprio e ir em busca daquilo que pretende alcançar” (Redação 1).

Outro aspecto que é característico do gênero, de acordo com estudos de Buckta e Striquer (2015), é o discurso interativo, o qual está marcado textualmente por meio do uso de pronomes pessoais e/ou possessivos da primeira pessoa do singular ou plural, o que verificamos na Redação 3. O relato interativo se materializa através do uso do pronome pessoal “nós”, bem como de verbos conjugadas de acordo com essa pessoa do

discurso, quando o autor envolve e visa convencer o leitor de que o ponto de vista do candidato é correto. Exemplo, “se nós nos cercamos de pessoas com o mesmo tipo de pensamento, é garantido que não seremos criticados” (Redação 3).

Em contrapartida, nos textos 1 e 2, os candidatos organizam o texto de forma a suprir o agente das ações, evitando o uso de pronomes que definem as pessoas que enunciam, o texto é impessoal. Essa impessoalidade, para Canizares, Manzoni e Santos (2019), é característica do discurso teórico e seu uso é recorrente em redações de vestibular. O que, portanto, é também característico do gênero.

Como posto, um dos mecanismos de textualização muito utilizado no artigo de opinião, jornalístico e como redação, é o uso de conjunções. A Redação 1 não apresenta problemas em relação a esse aspecto, uma vez que as conjunções articulam os sentidos do texto de forma adequada. Por exemplo: “Já seminar a ideia de que as mobilizações virtuais não saem da virtualidade é improvável, pois inúmeras são as pessoas que iniciam uma ação social ou movimentos por meio de internet e acabam por unir [...]” (Redação 1). É elevado o número de conjunções empregadas no texto. O mesmo encontra-se na Redação 2 e na 3. Portanto, os 3 exemplares não apresentam problemas em relação a esse mecanismo de textualização.

Em relação ao emprego da voz do autor empírico, em exposição de seu ponto de vista, e de vozes sociais em defesa, como mecanismos enunciativos presentes no artigo no contexto de vestibular, ao tratarmos do discurso interativo, confirmamos que os 3 textos trazem a voz do autor empírico. Já sobre vozes sociais, a Redação 1 cita a Declaração dos Direitos Humanos, que confere autoridade ao argumento: “Vale alencar que, segundo o artigo 3 dos Direitos Humanos “Todo ser humano tem direito a vida, a liberdade e a segurança pessoal” (Redação 1). As outras duas redações não empregam esse recurso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo de opinião como redação de vestibular não é um gênero de origem *ab ovo*, mas sim um gênero transmutado do artigo de opinião jornalístico adaptado ao seu novo aspecto sociocomunicativo, com emissor físico diferente e espaço/tempo de produção limitado, entre outros aspectos que o constitui como um gênero discursivo/textual específico e independente.

Ao analisarmos exemplares do gênero produzido no contexto de vestibular da UENP, que conseguiram alcançar apenas notas medianas no concurso, constatamos quais os problemas os textos têm na adequação às características específicas do gênero. Evidentemente, essa questão se reflete nas notas alcançadas pelas redações, notas consideradas medianas, isto é, na avaliação das notas de 0 a 10, enquadrando-se nos textos que receberam nota média 5,1406. Mas, este nosso trabalho evidencia o fato qualitativo e não só quantitativo, isto é, quais as características mais problemáticas para os candidatos produtores do conjunto de nossos exemplares, o que pode ser considerado uma amostragem.

O quadro a seguir, embora constituído de informações quantitativas, demonstra fatos qualitativos, de forma sintética, ou seja, quais as características não

foram abordadas nas três redações. Marcamos no quadro as características contempladas nas redações, deixando o espaço em branco quando os referidos textos apresentaram problemas de construções e/ou adequação às especificidades do gênero:

Quadro 1 – Síntese das características do gênero constatadas nos exemplares analisados

Características do gênero	Texto 1	Texto 2	Texto 3
O autor assume seu papel de candidato a uma vaga na universidade	X	X	X
É levado em consideração o destinatário, seguindo a prescrição do concurso para o uso na normal culta da língua portuguesa			
A temática é contemplada no texto forma clara e objetiva	X		X
O plano geral: na apresentação de ponto de vista, argumentos e conclusão	X		X
Construção de argumentos que defendam de forma adequada o ponto de vista	X		
Organização dos parágrafos de forma a articular as partes do texto: ponto de vista (introdução); argumentos (desenvolvimento); fechamento das ideias (conclusão)	X		X
O tipo de discurso em predominância na organização do conteúdo temático é o interativo ou impessoal	X	X	X
O emprego da conjunção como mecanismo de textualização	X	X	X
O emprego de vozes sociais na construção dos argumentos	X		

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O quadro demonstra que o maior problema nos 3 textos é a falta de adequação ao destinatário. Não se trata de afirmar que os candidatos apenas têm problemas de construir um texto na modalidade mais culta da língua, seguindo as prescrições do concurso, mas sim de que, ao não conhecer ou considerar quem são os destinatários diretos de seus textos, especialistas da língua, o candidato não dá a devida importância a esse aspecto, que é fundamento das relações interativas que ocorrem na situação de vestibular.

Um segundo problema que aparece com maior constância é a organização de argumentos que defendam o ponto de vista do autor. A Redação 2 e a 3 apresentam muitos problemas em relação a esse aspecto; bem como, como apontado, o autor do texto 3 baseia-se no senso comum para tentar articular uma defesa para aquilo que apresenta como um posicionamento pessoal diante do tema. Vale destacar que das 3 redações a 2 é a que demonstrou mais problemas na configuração das características do gênero. Em decorrência, a organização dos elementos característicos do gênero precisa ser amplamente aprimorada. Nesse sentido, esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir com aqueles que pretendem participar de concursos de vestibular, já que precisam produzir artigos de opinião como redação, bem como com professores da educação básica e de cursinhos preparatórios no desenvolvimento de ações e atividades

didáticas que possam colaborar com o desenvolvimento da produção textual desse gênero em seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Redação no Enem 2018** – Cartilha do Participante. INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_d_e_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.
- BUCKTA, Marta Aline. STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O artigo de opinião: materialização de novas práticas sociais de linguagem. **Anais...** Brasília, 2015. International Congress of Critical Applied Linguistics – ICCAL, Brasília, 2015, p. 1341-1354.
- CANIZARES, Katia Alexandra Lara; SANTOS, Thaís Cavalcanti; MANZONI, Rosa Maria. Modelização teórico-didática do gênero dissertação argumentativa adaptada ao vestibular da UNESP. **Revista CBTECLE**, v.1, n.1, São Paulo, 2019, não paginado.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Ponto de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A**, vol. 14, p. 169-190, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O ensino médio e o desenvolvimento de competências para que o aluno continue seu aprendizado: o ENEM e o vestibular. *In: Dossiê – O texto em sala de aula: práticas e sentido*. **Revista PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 17, 2017.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, v. 1, n. 14, Recife, 2014, p. 313-334.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Uma proposta de modelização do gênero textual artigo de opinião. **Anais...** Jacarezinho, 2012. IX Seminário de Iniciação Científica SóLetras. Jacarezinho/PR., 2012, p. 968-979.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O artigo de opinião como redação de vestibular: um olhar sobre a construção composicional do gênero. **Revista Línguas e Letras**, v. 21, n. 49, 2020, p. 197-215.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; FRANCO, Adenize Aparecida. Um projeto de letramento para o ensino médio: o ensino do artigo de opinião como redação de vestibular. *In: BRITO, Luciana; SILVA, Fernando Moreno da; GABRIEL, Fábio Antonio (org.)*. **Pesquisas em linguagem: interfaces linguísticas, literárias e culturais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016. p. 79-104.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Edital n. 057/2017 GR-UENP**. Publicação das disposições que regem o Processo Seletivo de Vestibular, público, próprio e unificado, para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, a ser realizado nos 19 e 20 de novembro de 2017, para classificação dos (as) candidatos (as) à matrícula para o ano letivo de 2018. Jacarezinho: GR-UENP, 2017. Disponível em: <https://vestibular.uenp.edu.br/2018/site/>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ANEXOS

Os textos foram transcritos exatamente como foram elaborados pelos candidatos.

Redação 1

A comunicação virtual deve ser apenas o início

Predomina-se no país grandes conflitos a respeito do bom e mau uso de redes sociais, onde são fontes de inúmeras polemias, que são geradas por conta de opiniões diferentes. Porém a facilidade de comunicação trouxe para a população maior interação e por consequência disso mais praticidade para entender os fatos, e poder concluir determinado ponto de vista, possibilitado assim formar grupos para a mobilização de ir em busca daquilo que acreditam ser correto.

Vale alencar que segundo o artigo 3 dos Direitos Humanos “Todo ser humano tem direito a vida, a liberdade e a segurança pessoal”, se tratando disso, expressar-se e ter opiniões diferente dos demais membros da sociedade é algo livre, e que todos tem direito de fazer.

Já seminar a ideia de que as mobilizações virtuais não saem da virtualidade é improvável, pois inúmeras são as pessoas que iniciam uma ação social ou movimentos por meio de internet e acabam por unir mais membros e alcançam o objetivo proposto.

Assim como aconteceu com o menino Luca residente na cidade de Jacarezinho-PR que é portador de uma doença rara, e através de doações virtuais, buscam verbas para seu tratamento o exterior. Ou seja as telecomunicações são formas práticas e eficas de buscar soluções para alguns fatores.

Independente da opinião das demais pessoas de esquerda, deve-se unir aos indivíduos que acreditam e concordam com o ponto de vista de sí próprio e ir em busca daquilo que pretende alcançar, pois nenhum triunfo acontece sem o ato de tentar. Portanto com a facilidade de comunicação é extremamente mais fácil alcançar metas e por as ações em prática.

Redação 2

Ativismo social na internet

Atualmente a sociedade em geral tem sofrido com diversas causas, tanto politicas quanto na área da saude, e com o avanço da tecnologia e com a criação das redes sociais, as pessoas acabaram encontrando um lugar para expor os seus pensamentos, protestar, e isso gerou um ativismo social.

O ciberativismo é um termo recente que por sua vez, utiliza a internet como uma nova forma não apenas de protesto, mas para compartilhar uma campanha ou até mesmo efetuar uma doação. Tendo como objetivo buscar apoio, debater e trocar ideias, informações, sem qualquer elemento intermediário.

Mesmo sendo uma ótima forma de protestar, pode ser falha, pois as pessoas formulam as idéias na internet, mas acabam não indo, ou não tendo coragem de participar de uma manifestação, onde acabam se tornando “ativistas preguiçosos”.

Sendo assim, o ciberativismo se torna eficaz quando se tem uma proposta bem definida e com um propósito, organizando e mobilizando indivíduos dentro e fora da rede.

Articulista do jornal

Redação 3

Problemas reais, ativistas virtuais

Todos têm a necessidade de expor suas ideias e opiniões, e com a abertura que as diversas redes sociais dão, ficou muito mais fácil de opinar. Se nós nos cercarmos de pessoas com o mesmo tipo de pensamento, é garantido que não seremos criticados. A internet proporciona o ambiente ideal para a propagação de movimentos sociais, mas também se tornou um lugar confortável para aqueles que por alguma razão não querem lutar na vida real.

É válido a intenção de muitos em tentar chamar a atenção da população para problemas que acometem nosso país, fazendo divulgações, compartilhando pontos de vistas e organizando protestos a favor dessas causas, mas essas pessoas infelizmente, nem sempre são bem sucedidas em seus movimentos devido a falta de engajamento dos indivíduos. Existem pessoas que se dizem ativistas mas nunca participaram sequer de uma votação.

Vamos usar como exemplo uma página em uma certa rede social que tenha fins revolucionários e possua cem mil curtidas. Isso deveria significar que se caso os organizadores da mesma promovessem um protesto, no mínimo sessenta mil pessoas participariam, mas como é algo que exige mais do que digitar, compartilhar e ainda impede o uso de uma máscara digital, os indivíduos têm medo de por sua “cara a tapa” e enfrentam as críticas.

Precisamos utilizar o meio digital de forma correta, pois é a melhor ferramenta para compartilhar experiências e pensamentos, e ainda mobilizar cada vez mais apoiadores. É importante participar no mundo real também, não podemos deixar que o comodismo ganhe espaço, e devemos garantir que tais problemas sejam resolvidos, ajudando essas causas a terem mais força e voz ativa na sociedade.

Articulista do jornal

Na rememória, no mundo: memória, subjetividade e descolonização em *Amada*, de Toni Morrison

*In remembrance, in the world: memory, subjectivity and decolonization
in Amada, by Toni Morrison*

ERNANI HERMES

Graduado em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
E-mail: ernani.hermes@gmail.com

Resumo: *Amada*, romance de Toni Morrison, esboça uma investida em tornar a escravatura uma experiência pessoal e íntima. Tal intento é alcançado pelo processo de subjetivação da figura ficcional operado, sobretudo, pela narrativa como um exercício de memória que, em uma leitura ampla, dialoga com um projeto de descolonização. Desse modo, objetiva-se analisar a construção da personagem em interlocução com a memória, a subjetividade e a descolonização com apoio em postulados da teoria da narrativa e estudos culturais e decoloniais, trazendo proposições teóricas de autores como Paul Ricoeur (2007; 2010), Alain Touraine (2006), Kathryn Woodward (2014), Edward Said (1979; 2011), Walter Mignolo (2008) e Aníbal Quijano (2005).

Palavras-chave: Memória. Descolonização. Literatura Afro-Americana. Toni Morrison.

Abstract: *Amada*, a novel by Toni Morrison, outlines an attempt to make slavery a personal and intimate experience. Such intent is achieved by the process of subjectivation of the fictional figure operated, above all, by the narrative as an exercise in memory that, in a broad reading, dialogues with a project of decolonization. Thus, the objective is to analyze the construction of the character in dialogue with memory, subjectivity and decolonization supported by postulates of narrative theory and cultural and decolonial studies, bringing theoretical propositions by authors such as Paul Ricoeur (2007; 2010), Alain Touraine (2006), Kathryn Woodward (2014), Edward Said (1979; 2011), Walter Mignolo (2008) and Aníbal Quijano (2005).

Keywords: Memory. Decolonization. Afro-American Literature. Toni Morrison.

*My argument is that history is made
by men and women, just as it can also be
unmade and rewritten, always with various
silence and elisions, always with shapes
imposed and disfigurements tolerated.
(SAID, 1979, p. XIV)*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As problematizações sobre memória e decolonialidade no campo literário apresentadas por Ilse Vivian (2019), ao analisar tais questões em *O inventário das coisas*

ausentes, de Carola Saavedra, impulsionam-me a refletir sobre o romance *Amada*, de Toni Morrison (2007)¹, a partir da analítica da personagem em interlocução com a memória e os processos de descolonização. Isto é, a partir do *corpus* analítico pretendo desenvolver uma análise focalizando no processo de subjetivação da personagem em interlocução com a memória e o projeto decolonial que subjaz aos processos culturais que circundam a obra estudada.

A questão central que me ocupa é entender como a figura ficcional é atravessada pela subjetividade construída em face da memória a partir de uma chave de leitura balizada pela decolonialidade. Formulo esse problema em vista do intento de Toni Morrison representar a escravidão como uma experiência pessoal, sem deixar escapar o projeto político em que a autora inscreve sua obra.

Para dar cabo do objetivo e da problemática apresentada, recorro a uma base teórica pautada na teoria da narrativa e nos estudos culturais e decoloniais. Do primeiro, trago os postulados de Paul Ricoeur (2007; 2010) sobre a articulação da experiência temporal na narrativa, bem como sua proposta interpretativa sobre a memória pelo viés das capacidades humanas que conduzem o sujeito ao reconhecimento de si. Dos estudos decoloniais, trago as definições de Walter Mignolo (2008) e Aníbal Quijano (2005), teóricos latino-americanos, que auxiliam a entender a descolonização como um processo, pelo qual a obra estudada é interpelada; bem como, a partir de Edward Said (1979; 2011), focalizo a reelaboração do passado como forma de interpretação do presente e, por extensão, um meio de descolonização. Ainda, trago de Alain Touraine (2006) e Kathryn Woodward (2014) base para problematização do procedimento de subjetivação, aplicado à análise da construção da personagem.

Estruturo, então, o desenvolvimento deste trabalho em duas partes, uma de cunho teórico e a outra analítico. Na primeira, trago algumas pontuações breves sobre a Literatura Afro-Americana, aponto direcionamentos sobre a descolonização e defino memória. Em seguida, analiso o objeto a partir do processo de subjetivação da figura ficcional, Sethe, em relação ao passado e, a partir disso, da emergência de uma perspectiva decolonial no campo literário.

2 LITERATURA AFRO-AMERICANA, DESCOLONIZAÇÃO E MEMÓRIA

Toni Morrison, galardoada com o Prêmio Nobel de Literatura de 1993, é um dos nomes mais representativos da Literatura Norte-Americana, mais especificamente no campo da Literatura Afro-Americana. Kathryn Vanspankeren (1994), em *Outline of American Literature* (1994), aponta que um dos traços fundamentais do fazer literário de Morrison é a sua capacidade de tratar as complexas formações identitárias da comunidade negra de uma maneira universal. Ademais, a autora traz os termos da própria escritora que entende sua obra, também, em um projeto político: “I am not

¹ Romance publicado originalmente em inglês, *Amada*, no ano de 1987, nos Estados Unidos.

interested in indulging myself in some private exercise of my imagination... yes, the work must be political" (MORRISON *apud* VANSPACKEREN, 1994, p. 108)².

A Literatura Afro-Americana compreende à Literatura produzida nos Estados Unidos por afrodescendentes que, por excelência, tematizam a experiência do povo negro e, dentre outros elementos, enunciam discursos erigidos pelos signos da violência, da escravatura, da segregação e da opressão. A gênese desse campo literário não se distancia da tradição oral, como um meio de preservação histórica e cultural, transpassada entre gerações. O livro *Poems on Various Subjects, Religious and Moral*, de Phillis Wheatley, de 1773 é uma das primeiras expressões escritas dessa Literatura. Ainda, assomam-se as narrativas de escravos, as *slave narratives*, que em um discurso autobiográfico traziam as histórias de vidas de escravos. Neste nicho, destacam-se escritores como Frederick Douglass, Harriet Ann Jacobs e Olaudah Equiano.

É na década de 1920, no entanto, que a Cultura Afro-Americana chega ao grande público de uma forma mais incisiva. Tal movimento ficou conhecido como a Renascença do Harlem, fazendo referência à comunidade negra de New York. A partir daí, notou-se uma projeção das artes, da música e da literatura produzidas pela população negra dando forma a sua vida e experiência no cenário nacional norte-americano e até internacional, com a entrada do jazz e do blues no campo da música popular.

Na Literatura produzida no contexto da Renascença destacam-se os nome de Zora Neale Hurston, Nella Larsen, James Baldwin, Alice Childress, dentre outros. Nos anos que seguiram, a Literatura Afro-Americana alcança ainda mais projeção com nomes como Richard Wright até chegar na cena contemporânea, com Toni Morrison, Nikki Giovanni, Alice Walker, Octavia Butler e bell hooks. O que chamo atenção na produção desses escritores é tornarem seu fazer literário também em um projeto político pautado no resgate da memória, da cultura e das construções de identidade do povo negro que foram suprimidas pelo processo colonial, de forma mais intensa na forma do regime escravagista que, em benefício da sua manutenção, sempre tencionou ao apagamento dos processos culturais e identitários negros por meio dos mecanismos de aculturação, homogeneização e dominação. Assim, a partir da formulação da sua experiência atravessada pelos resíduos do colonialismo e da escravatura – racismo, segregação e violência –, emerge outro olhar sobre a própria História oficial, impregnada da ideologia colonialista.

Ihab Hassan (1973), em *Contemporary American Literature*, entende a memória como um dos fios condutores que perpassam pela Literatura Afro-Americana. A memória, nesse sentido, é figurada a partir das experiências que marcam o itinerário da comunidade negra nos Estados Unidos: a escravatura, a segregação e o preconceito. Desse modo, a Literatura produzida por afrodescendentes recupera essas vivências e, por extensão, reelabora essa memória traumática partindo da experiência individual até a significação de uma experiência coletiva experimentada no âmbito da comunidade ao longo da História

² “Não estou interessada em satisfazer particulares exercícios de imaginação... sim, o trabalho deve ser político” (tradução minha).

Esse operativo efetuado no âmbito da criação literária pode ser focalizado a partir da descolonização. Uma vez que visa desconstruir as imagens erigidas pelos mecanismos coloniais, inclusive de controle do discurso, e a reformulação da História a partir da experiência do colonizado, aqui, os traficados da África e seus descendentes igualmente explorados. Assim, considerando o que é exposto por Hassan (1974) sobre a veia memorialista da Literatura Afro-Americana, entendo que tal produção literária promove uma descolonização da própria memória, pois resgata a memória coletiva por meio das experiências individuais e rompe com os mecanismos coloniais de apagamento identitário e cultural ao reelaborar o passado pela evocação da memória.

Entendo descolonização a partir de Walter Mignolo (2008), sendo que este conceito

significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo). (MIGNOLO, 2008, p. 313)

Essa assertiva conduz ao entendimento da decolonialidade como uma operação desconstrutora da lógica colonial e das bases que asseguram a manutenção do seu poder. Dessa forma, é inevitável pensar sobre os mecanismos de controle do discurso e dos processos memorialistas, pois os meios de preservação do poder colonialista se constituem assegurando a si o discurso e mantendo a sua memória a respeito do passado e suplantando toda e qualquer visão contrária. Assim, a Literatura Afro-Americana, ao desvelar a violência e a opressão, desconstrói a visão unitária da História oficial demarcada pelo poder colonial. Da mesma forma, por meio da subjetivação da personagem afastada do viés colonialista, são desfeitas as imagens do colonizado, aqui entendido como os escravos trazidos da África e seus descendentes, construídas pelo discurso colonialista; isto porque os padrões de vida, de consumo e de visão do mundo, apresentados pela lente ficcional, são outros distintos daqueles sustentados pela matriz colonial/imperialista.

Ademais, Aníbal Quijano (2005), no ensaio “Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina”, direciona a um entendimento da decolonialidade como um processo de questionamento das estruturas de poder erigido a partir das experiências dos sobreviventes dos regimes colonialistas/imperialistas. Tal processo resiste à investida colonial/imperialista de reprimir a memória do passado colonial, bem como as subjetividades construídas a partir da reelaboração dessa experiência.

Todavia, vejo necessária uma ressalva que responde ao possível questionamento de como uma epistemologia que toma corpo nos movimentos políticos de resistência na América Latina, tanto que aqui é definida por vozes teóricas latino-americanas, contra o poder imperialista da Europa e dos Estados Unidos serve como chave de leitura de um objeto cultural norte-americano. Pois bem, o que se focaliza é a produção cultural, justamente, dos sobreviventes dos processos de violência e repressão desse sistema; a práxis literária afro-americana desconstrói, questiona e problematiza,

de forma bastante aguda, o poder imperialista dos Estados Unidos que visa ao apagamento da memória e da subjetividade construídas por meio das reformulações do passado colonial que, por sua vez, são alcançadas pela articulação da experiência à narrativa.

Entendo a memória a partir de Paul Ricoeur, que, em *A memória, a história, o esquecimento*, aponta que “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). Assim, a memória é posta como um meio de significação do passado, que é trazido à tona no momento da rememoração. Ademais, tal procedimento de recuperação do passado é efetivado por meio de imagens: “Dizemos indistintamente que nós representamos um acontecimento passado, ou que temos uma imagem, que pode ser quase visual ou auditiva” (RICOEUR, 2007, p. 25, grifos do autor). Logo, a rememoração é a ressignificação do passado por meio da evocação de imagens, em um constante processo de reelaboração da matéria pretérita.

Tomar a memória na perspectiva de Ricoeur é compreendê-la pelo viés das capacidades, pois “importa abordar a descrição dos fenômenos mnemônicos do ponto de vista das *capacidades* das quais eles constituem a efetuação ‘bem-sucedida’” (RICOEUR, 2007, p. 40). Logo, a memória é meio pelo qual o reconhecimento de si é alcançado; isto é, ao elaborar as imagens sobre o passado, o sujeito reformula a imagem que tem de si mesmo.

Uma das problemáticas relacionadas à memória é em relação a quem ela é atribuída, pois se observa que, nos estudos sobre a memória, ou se adota uma postura radical que vincula a memória apenas ao sujeito individual, ou, no outro lado, a aloca apenas em relação à coletividade. Sobre isso Ricoeur formula a ideia de que o processo de rememoração pode ser atribuído a três possíveis sujeitos: o eu, os coletivos e/ou os próximos. Essa hipótese sustenta-se ao considerar a memória na perspectiva da teoria da ação, pois nesse aspecto é visível uma conformidade entre a dependência a si mesmo e a dependência ao outro. Essa ideia fica clara quando Ricoeur (2007, p. 139) se manifesta dizendo que “acreditamos na existência de outrem porque agimos com ele e sobre ele e somos afetados por sua ação”.

Por esse viés, é necessário considerar que o eu só consegue significar a memória por meio da língua, que é uma realidade simbólica que não é apenas sua, mas é partilhada com o outro e com o coletivo. Ricoeur, então, observa que existe um plano intermediário entre o eu e o coletivo, é aí que se situam os próximos, pois eles colocam-se em uma zona variável entre as relações e distanciamentos entre o si e os outros. Assim, há uma possibilidade tripla de atribuir a memória: a um eu, os próximos e os coletivos que, por sua vez, ocupam posições transitórias e intercambiáveis.

Ao seguir nessa perspectiva, é necessário trazer algumas reflexões sobre a própria narrativa. Ricoeur (2010), em *Tempo e Narrativa I*, destaca:

O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] o tempo se torna humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal. (RICOEUR, 2010, p. 9)

Isto é, se a memória é a significação do passado e, sendo este uma categoria temporal, a narrativa é meio pelo qual a matéria memorial é formulada. Em outros termos, a memória é significada pelo ato narrativo que, de forma análoga, apreende a experiência do sujeito no mundo e dessa forma atinge pleno significado.

É, pois, a partir da decolonialidade e da memória que desenvolvo a leitura do objeto literário. Concentro-me, então, no processo de subjetivação da personagem Sethe operado pela articulação da memória no ato narrativo e sua respectiva análise pela lente da descolonização.

3 AMADA, DE TONI MORRISON: SETHE E A SUBJETIVAÇÃO PELA MEMÓRIA

O romance *Amada*, de Toni Morrison, trata da escravatura nos Estados Unidos no intento de torná-la uma experiência individual, tendo em vista que o mote da escritora é um fato verídico em que Margaret Gardner comete infanticídio em nome da liberdade. A autora, no prefácio do livro, aponta:

Na tentativa de tornar a experiência do escravo íntima, eu esperava que a sensação de as coisas estarem ao mesmo tempo controladas e fora de controle fosse convincente de início ao fim; que a ordem e quietude da vida cotidiana fosse violentamente dilacerada pelo caos dos mortos carentes; que o esforço hercúleo de esquecer fosse ameaçado pela lembrança desesperada para continuar viva. (MORRISON, 2007, p. 13)

Dessa forma, o romance em questão, gênero estruturado na zona de máximo contato com o real e constituído a partir da experiência individual do sujeito, é formulado nas fronteiras entre a imaginação e a realidade, a vida e a morte, o passado e o presente, em um constante esforço de, pelo resgate de memória, tornar a experiência histórica subjetiva. Ainda, situado numa paisagem interiorana dos Estados Unidos, no estado de Ohio, a trama é construída pelas histórias de vida de seus personagens, cruzadas na composição do enredo, de Sethe, Baby Suggs, Denver, Amada, Paul D., Selo Pago, Mr. e Miss Bodwin, Mr. e Mrs. Garner, Professor – ex-escravos, filhos de escravos fugidos, abolicionistas e escravocratas.

O tempo cronológico da narração é estilhaçado, a figuração do universo narrativo é posta por meio de constantes analepses, apresentadas de forma fragmentada e polifônica. A incidência de um narrador onisciente seletivo faz com que o curso da narrativa oscile em diferentes perspectivas: cada capítulo é focalizado do ponto de vista de um personagem distinto, o que faz com que os eventos sejam colocados para o leitor sob diferentes vozes e ângulos.

O primeiro elemento apresentado ao leitor é uma casa assombrada pelo fantasma de um bebê. O lugar, chamado de 124, e a estranha figura assombram Sethe e Denver, mãe e filha: “em 1873 Sethe e sua filha Denver foram suas únicas vítimas” (MORRISON, 2007, p. 17). Assim, o narrador situa o leitor no momento histórico da narrativa, exatos dez anos após a abolição da escravatura nos Estados Unidos, pela Proclamação da Emancipação assinada por Abraham Lincoln.

Sethe, logo no primeiro capítulo, encontra Paul D e o recebe em sua casa, que, junto com ela, também era escravo na plantação Doce Lar. O encontro com o velho conhecido é um dos elementos que fazem com que a personagem comece a trazer à tona as suas reminiscências sobre seu tempo como escrava, sua fuga e o que aconteceu após chegar à casa de sua sogra, Baby Suggs, no 124.

Um dos primeiros fatos que conta a Paul D. é a respeito da fuga de seu marido, Halle, e, em seguida, a sua própria:

“Você deve achar que ele ainda está vivo.”

“Não. Eu acho que ele morreu. Não ter a certeza é que faz ele continuar vivo.”

“O que a Baby Suggs achava?”

“A mesma coisa, mas para ela os filhos estavam todos mortos. Dizia que sentia quando cada um ia embora no mesmo dia e na mesma hora.”

“Quando ela disse que o Halle foi embora?”

“Mil oitocentos e cinquenta e cinco. No dia que meu bebê nasceu”.

“Você teve aquele bebê, então? Nunca pensei que você ia ter.” Ele riu.

“Fugir grávida”. (MORRISON, 2007, p. 23-24).

O diálogo entre Sethe e Paul D. situa o leitor no momento histórico, 1855, oito anos antes da abolição da escravidão foi a data em que Halle e depois ela fugiram da plantação. Pelas falas, percebe-se que não há indícios de que o filho de Baby Suggs esteja vivo, ou morto, isso fica incerto na narrativa; o mais próximo que há de um fechamento sobre isso é o sentimento da sua mãe, que sentia a morte dos filhos pelo dia de sua fuga, ou seja, no dia que soube que seu filho fugira, deu-o por morto.

O bebê referido é Denver, que nasceu no dia em que Sethe empreendeu fuga, acompanhada apenas por uma estranha, Amy: “Assim que Sethe chegou perto do rio [Ohio], sua própria bolsa de água vazou para se juntar a ele. O rompimento, seguido por um redundante anúncio de trabalho de parto, arqueou-lhe as costas” (MORRISON, 2007, p. 120). Denver, então, nasce no momento em que sua mãe está livre e nasce sob as águas do Rio Ohio.

O plano era todos fugirem juntos, mas, por imprevistos, a personagem manda os filhos para a casa da avó quando o marido foge: “Os três filhos ela já havia despachado num carroção de outros em uma caravana de negros que ia atravessar o rio [Ohio]. Seriam deixados com a mãe de Halle perto de Cincinnati”. (MORRISON, 2007, p. 25). Os três filhos são os meninos mais velhos, Howard e Bulgar, e uma bebê de dois anos. Ao perceber a tristeza da casa e o seu aspecto sombrio, Paul D. é advertido por Sethe sobre o destino dos outros membros da família:

“Essa não é Baby Suggs”, disse ela.

“Quem é então?”

“Minha filha. Aquela que eu mandei junto com os meninos.”

“Ela não viveu?”

“Não. A que estava na minha barriga quando fugi foi a única que sobrou. Os meninos também foram embora. Os dois fugiram um pouco antes de Baby Suggs morrer”. (MORRISON, 2007, p. 26)

Dois filhos fugidos, uma filha e a sogra mortas, a única pessoa que restou foi sua filha Denver. Este é o ponto que o problema principal do enredo é apresentado: a morte da bebê. É Denver que vocaliza a morte da irmã com um detalhe importante: “‘Minha irmã’, disse Denver. ‘Ela morreu nesta casa’” (MORRISON, 2007, p. 31). A partir daí o leitor vai tendo a sua curiosidade instigada a respeito de como se deu a morte da menina. Tal fato é explicado no final da narrativa, o qual trago agora para explorar os sentidos decorrentes desse evento.

Dias após a chega de Sethe ao 124, houve uma grande festa que despertou a desaprovação geral da comunidade, o que acabou por chamar a atenção dos procuradores de escravos fugidos. Pelo relato do narrador, em um capítulo de narração objetiva, é dito que “quando chegaram os quatro cavaleiros – o professor, um sobrinho, um pegador de escravos e um xerife –, a casa na rua Bluestone estava tão quieta que acharam que tinham chegado tarde demais” (MORRISON, 2007, p. 203). Os quatro que chegam estão à captura de Sethe que havia fugido de Doce Lar e seus quatro filhos. Numa parte externa à casa, chamada de barracão, encontraram Sethe e sua prole:

Dentro, dois meninos sangravam na serragem e terra aos pés de uma negra que segurava uma criança empapada em sangue junto ao peito com uma mão e sustentava um bebê pelos tornozelos com a outra. Ela não olhou para eles; simplesmente balançou o bebê na direção das pranchas da parede, errou e tentou acertar uma segunda vez, quando do nada [...] o negro velho, ainda miando, entrou correndo pela porta atrás deles e arrebatou o bebê do arco de balanço da mãe; [...] Dois jaziam de olhos abertos na serragem; um terceiro vertia sangue pela roupa da principal [Sethe]. (MORRISON, 2007, p. 204-205)

Pelo relato objetivo apresentado, o leitor vem a saber que Sethe comete um infanticídio, mata sua própria filha de dois anos, quando, na verdade, planejava matar a todos os filhos para que não experimentassem o flagelo da escravidão. Essa é a imagem que os testemunhos, o velho e os escravocratas, têm: Howard e Bulgar ensanguentados pelo líquido vital da irmã enquanto assistiam à tentativa de morte da outra irmã, a menor, Denver, que era balançada em direção às pranchas. Além disso, em meio ao cenário ensanguentado, “Denver mamou o leite de sua mãe junto com o sangue de sua irmã” (MORRISON, 2007, p. 208). Desse modo, a recém-nascida tem sua vida iniciada, na dualidade da vida e da morte, simbolizadas pelo leite materno e o sangue da irmã assassinada. Isto que é também a vida de Sethe pendida entre a morte, da filha, a sogra, do marido, e a vida, simbolizada pela liberdade adquirida pela fuga de Doce Lar.

Adiante, o narrador estrutura um capítulo para narrar o mesmo fato, porém distanciando da objetividade empregada aqui e trazendo, pela técnica narrativa do fluxo de consciência, a perspectiva de Sethe. O que a personagem enuncia sobre os filhos é que “parece que amei eles mais depois que cheguei aqui. Ou quem sabe eu não podia amar eles direito em Kentucky porque eles não eram meus para amar” (MORRISON, 2007, p. 220). Ou seja, na Doce Lar os seus filhos não eram propriamente seus, mas do senhor de escravos e, esse trecho faz o leitor compreender que ela iria fazer o possível para que não voltassem para lá: “Não podia deixar aquilo tudo voltar para onde estava, e não podia deixar que ela, nem um deles, vivesse obedecendo o professor. Isso estava fora de

questão” (MORRISON, 2007, p. 221). Assim, quando a personagem dá-se conta da situação,

recolheu cada pedaço de vida que tinha feito, todas as partes dela que eram preciosas, boas, bonitas e carregou, empurrou, arrastou através do véu, para fora, para longe, lá onde ninguém poderia machucá-los. Lá longe. Fora deste lugar, onde eles estariam seguros. (MORRISON, 2007, p. 222)

A perspectiva subjetiva da narração alcançada pela expressão da consciência da personagem redimensiona o fato narrado e aloca-o não como um ato de crueldade, mas como a salvação das crianças. Tirá-los deste lugar significa, nesse sentido, tirá-los do mundo, onde estariam livres da sina da escravidão e da barbárie dos senhores.

O ato cometido por Sethe fora com o intuito de evitar que seus filhos e, principalmente, suas pequenas bebezinhas passassem o que ela passou em Doce Lar. Assim, fica a marca dos dois grandes traumas que perseguem a personagem: a violência sofrida na plantação e o assassinato da própria filha. A própria Sethe anuncia os restos deixados por ambos: “Tem uma árvore nas minhas costas e um fantasma na minha casa” (MORRISON, 2007, p. 33). O primeiro refere-se à cicatriz das chibatadas que recebera nas costas e adquiriu o formato de uma árvore, a violência na qual foi passiva. E, em relação à segunda, refere-se ao ato de violência em que fora agente, o assassinato da própria filha que, na forma de um fantasma, o passado, formulado no âmbito da memória, a assombra.

Além da morte da filha, seu outro grande trauma, como mencionado, é a violência que sofrera quando escrava na Doce Lar, exposta por um evento em específico em que é chicoteada e abusada:

[...] O professor fez um deles abrir minhas costas e quando fechou fez uma árvore. Ainda crescendo aqui”.
“Usaram um chicote em você?”
“E tomaram meu leite”.
“Bateram em você e você estava grávida?”
“E tomaram meu leite”. (MORRISON, 2007, p. 35)

Novamente, é em diálogo com Paul D. que Sethe empreende o processo de rememoração. O que aí está relatado é quando fora violentada pelos sobrinhos do professor, que abriram suas costas com o chicote e a cicatriz tomou a forma de uma árvore. Ao dizer que ela continua a crescer, interpreta-se que as marcas da violência ainda a acompanham e perturbam sua memória. Bem como a violência sexual, pela violação de seus seios, o que se agrava por estar grávida e é manifestado pela incredulidade impressa na pergunta de seu interlocutor e na reiteração da resposta.

Dito isso, o ponto que é potência do romance é a aparição de uma personagem peculiar. Após ir a uma festa com Paul D. na cidade, ao voltarem são surpreendidos pela excêntrica figura: “‘Olhe’, disse Denver. ‘O que é aquilo?’” (MORRISON, 2007, p. 79). Quando visualiza a imagem da moça em frente à sua casa,

a bexiga de Sethe se encheu ao máximo. [...] Nunca desde que era uma menininha, cuidada pela menina de oito anos que lhe apontou sua mãe, tinha tido uma emergência tão incontrolável. Não chegou à casinha. Bem na frente da porta, teve de levantar as saias e a água que esvaziou era infindável (MORRISON, 2007, p. 79).

A cena, inexplicável, fica ainda mais atípica quando a estranha é indagada sobre seu nome e a mesma responde, “Amada” (MORRISON, 2007, p. 80). Fisicamente, o narrador descreve-a como uma “jovem, devia ter dezenove, vinte anos, e magra, mexia-se como uma mulher muito mais pesada ou mais velha, apoiando-se na mobília, apoiando a cabeça na palma da mão” (MORRISON, 2007, p. 85).

No entanto, o que mais chama a atenção de Sethe é o nome da figura: Amada. O narrador observa que “Sethe ficou profundamente tocada pela doçura do nome; a lembrança da lápide cintilante a deixou especialmente delicada com ela” (MORRISON, 2007, p. 82). A lembrança que volta à memória da personagem é da lápide de sua bebê morta:

Dez minutos para cinco letras. Com mais dez ela podia ter conseguido “Bem” também? Não tinha pensado em perguntar a ele e ainda a incomodava aquilo ter sido possível – que em troca de vinte minutos, meia hora digamos, ela podia ter conseguido a coisa toda, todas as palavras que tinha ouvido o pregador dizer no enterro (e tudo o que havia para dizer, com certeza) entalhado na lápide: Bem-Amada. Mas o que ela havia conseguido, que escolhera, era a única palavra que importava. Ela achou que podia bastar, copular entre as lápides com o entalhador, o filho dele, menino, olhando, tão velho o ódio em seu rosto; bem novo o apetite nesse rosto. Aquilo com certeza devia bastar. Bastar para responder a mais um pregador, a mais um abolicionista e a uma cidade cheia de aversão. (MORRISON, 2007, p. 19-20)

Amada é o nome inscrito na lápide da sua filha, é o nome da personagem que, em aspecto sombrio, vem atormentar Sethe e este também o título do romance. Toni Morrison deixa claro no prefácio que “a figura mais central da história teria de ser ela, a assassinada” (MORRISON, 2007, p. 12). É essa figura espectral que fará a ação do enredo tomar corpo – e até certo suspense – pois vai deixando várias ‘pistas’ para o leitor de que ela é a bebê morta que voltou. Um dos pontos em que isso fica demarcado no discurso é em uma cena em que, conversando com Sethe, a questiona: “Me conte dos diamantes” (MORRISON, 2007, p. 88). Os ditos diamantes referiam-se a brincos de cristais que a matriarca ganhara de sua antiga senhora, Mrs. Gardner, e, ao usá-los, encantava a bebê com seu movimento e a luz por projetada. Desse modo, como se fora um detetive, o leitor junta as pistas deixadas nas tessituras da narrativa e constrói a imagem da nova figura como a filha que Sethe matou que volta para impulsionar uma espécie de ajuste de contas entre sua mãe/assassina e com o seu passado.

A nova personagem, por meio de indagações, faz com que Sethe retome seu passado constantemente; pela voz do narrador o leitor visualiza que “Sethe compreendeu a profunda satisfação que Amada sentia em ouvir histórias” (MORRISON,

2007, p. 88). É, portanto, pela presença de Amada e a sua constante necessidade de ouvir histórias que Sethe retoma a matéria pretérita e projeta, pelo discurso, as suas reminiscências. Contudo, ao recuperar as memórias traumáticas faz-se um processo doloroso de reabertura das feridas incrustadas na sua memória, pois “toda menção a sua vida passada machucava. Tudo nela era doloroso ou perdido” (MORRISON, 2007, p. 89).

Tendo em vista a dor que emerge da rememoração, o narrador, por meio da onisciência, capta o pensamento de Sethe em que manifesta seu desejo de esquecer:

Tinha de fazer algo com as mãos porque estava lembrando uma coisa que tinha esquecido que sabia. Uma coisa particular vergonhosa que tinha se escondido numa fenda de sua cabeça bem por trás do tapa na cara e da cruz no círculo. (MORRISON, 2007, p. 93)

Ao dizer que lembrou-se de algo que tinha esquecido, vê-se que ao narrar a sua vida à Amada até mesmo as coisas que estavam ‘perdidas’ no esquecimento voltam à tona. Do mesmo modo, a personagem procura, sem sucesso, manter o passado distante e uma das formas é pelo trabalho: “Trabalhando, trabalhando a massa. Nada melhor do que isso para começar o trabalho sério de manter distante o passado mais um dia” (MORRISON, 2007, p. 107). Assim, o trabalho que realmente importa é o de esquecer, qualificado com o adjetivo ‘sério’, e não a atividade laboral em si, apenas um pretexto para não lembrar-se.

Paul Ricoeur (2007, p. 452) entende o esquecimento como o “impedimento de ter acesso aos tesouros enterrados da memória”. O que Amada faz, nesse sentido, é justamente desenterrar os tesouros da memória de Sethe e transformá-los em lembrança é transformá-los em imagens e projetá-los à consciência, operativo que acontece no ato narrativo ao trazer ao presente os acontecimentos do passado para contá-los à Amada – e, por extensão, ao leitor.

Aos poucos, no decorrer da trama, além do sofrimento psicológico causado a Sethe, Amada provoca prejuízos físicos: impede-a de trabalhar, persegue-a o dia todo; a situação toma caráter extremo quando Denver, uma menina que nunca saía de casa, precisa pedir comida aos vizinhos para a subsistência da família. Com o auxílio de uma antiga professora, Lady Jones, a jovem consegue um emprego na casa dos irmãos Bodwin e delata a situação da mãe; é quando a comunidade reúne-se para expulsar Amada do 124. Sobre isso, o narrador sintetiza dizendo:

A filha morta de Sethe, aquela cuja garganta ela havia cortado, voltara para se vingar. Sethe estava esgotada, manchada, morrendo, com um parafuso a menos, mudando de forma e, no geral, possuída pelo diabo. (MORRISON, 2007, p. 338)

O que é exposto pelo narrador é, também, o pensamento que a comunidade forma a respeito da situação delatada por Denver. Assim, os vizinhos, liderados pelos irmãos Bodwin, vão até a casa para cessar o sofrimento de Sethe. Ao aproximar-se do 124, casa onde vivera na infância, Edward Bodwin lembra de sua infância:

Ao se aproximar da velha casa natal, o lugar que continuava a aflorar em seus sonhos, estava ainda mais consciente da forma como se move o tempo. Medido pelas guerras a que ele havia assistido, mas de que não participara (contra os miamis, os espanhóis, os secessionistas), o tempo era lento. Mas medido pelo enterro de suas coisas particulares era um piscar de olhos. [...] A Sociedade conseguira contornar o grito do infanticídio e selvageria, e abrira mais um caso para a abolição da escravidão. (MORRISON, 2007, p. 345)

Assim, Bodwin inscreve a história de vida de Sethe no tempo histórico, uma vez que lança mão da subjetividade da narrativa memorial quando apresentada na perspectiva de Sethe e é colocado um objetivismo marcado pelo afastamento afetivo do assassinato da bebê. Nessa perspectiva, são demarcados dois vieses sobre o tempo: o subjetivo, aquele que não passa, constituído pelas experiências individuais; e o objetivo, tempo notadamente da História, que congrega os fatos marcantes de uma comunidade.

O personagem lembra que o fato fora abafado pela 'Sociedade', ou seja, por um grupo abolicionista, e servira de ilustração para o terror, o sofrimento e a barbárie que sustentavam o regime escravocrata. Novamente, excluindo a perspectiva de subjetividade que antes era o selo do relato e projetando a experiência individual da personagem à História.

O fechamento da trama se dá com a comunidade em torno do 124, onde Amada tem seu final de forma insólita, Denver e Sethe correm para a multidão quando "acima de todas, se elevando em seu lugar com um chicote na mão, o homem sem pele, olhando. Ele está olhando para ela" (MORRISON, 2007, p. 347). Nesse ponto a narrativa é interrompida e um poema é colocado e em um dos versos diz "Ame essa mulher até perder a visão" (MORRISON, 2007, p. 347); o que sintetiza a relação entre Sethe e Amada, tanto amor deu à filha que ficou cega e inofensiva para que a assassinada completasse sua vingança. Então, a epígrafe utilizada por Toni Morrison completa o sentido:

*Chamarei meu povo
ao que não era meu povo;
E amada
à que não era amada.*
(Romanos 9, 25 *apud* MORRISON, 2007, s/p, destaques da autora)

Sethe deu amor aquela que estava ali para vingar-se e trazer seu passado à tona, atormentá-la e assombrá-la com seus traumas. A insólita personagem, então, "desapareceu dizem alguns, explodiu diante de seus olhos", no entanto a irmã do Mr. Bodwin adverte que "talvez não. Pode estar escondida nas árvores, esperando outra chance" (MORRISON, 2007, p. 348). Pelo que é advertido pela personagem, entende-se que ninguém fica completamente livre do passado; ele está sempre espreitando para voltar à memória.

O desdobramento do enredo e a analítica da personagem desvelam que a narrativa promove um olhar subjetivo à experiência histórica, colocando em foco o drama pessoal de Sethe. A partir disso, projeta-se na trama a subjetivação da

personagem, sendo este um processo definido por Alain Touraine (2006, p. 166) como “a construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito”. Isto é, o processo de subjetivação é a forma como o sujeito se percebe como tal. Em conformidade, Kathryn Woodward (2014, p. 55) entende a subjetividade como “a compreensão que temos sobre o nosso eu”. Assim, tratar da subjetivação da figura ficcional é tratar de como ela se percebe como sujeito.

Tal procedimento só é alcançado pelo resgate da memória. É, pois, pela articulação narrativa da memória que Sethe apreende a sua experiência no mundo e, dessa forma, constitui-se como sujeito. No discurso, isso é sustentado pela representação que a personagem faz da própria memória:

Estava falando do tempo. É tão difícil para mim acreditar no tempo. Algumas coisas vão embora. Passam. Algumas coisas ficam. Eu pensava que era minha memória. Sabe. Algumas coisas você esquece. Outras coisas, não esquece nunca. Mas não é. Lugares, os lugares ainda estão lá. Se uma casa pega fogo, desaparece, mas o lugar – a imagem dela – fica, e não só na minha memória, mas lá fora, no mundo. (MORRISON, 2007, p. 60)

A dialética entre o passado e o presente resulta na forma como a personagem lida com a sua experiência e, desse modo, compreende o seu eu. Isto é, Sethe entende que a sua ação no tempo, no passado, e as imagens que se formam dele, implicam na forma como ela se vê e se coloca no mundo. Assim, pela representação da própria memória e a manifestação do desejo de esquecimento, tem-se a formação da subjetividade da personagem.

Sethe reconhece também que a matéria pretérita não é apenas propriedade da sua memória, mas é também propriedade do mundo. A imagem que fica do passado não se fixa apenas nas paredes da sua memória, fixam-se, também, no mundo. E, desse modo, entendo que, no processo de constituição de subjetividade da personagem, a memória faz a mediação entre a forma como ela se vê como pessoa, como sujeito, e o mundo em que ela está e age.

Ademais, a experiência individual de Sethe é inscrita na História, em uma representação mais ampla do passado. Dessa forma, o resgate da memória da personagem promove uma recuperação do passado que representa a violência e a crueldade do sistema escravagista pelo discurso formulado pelas próprias vítimas deste massacre e, por conseguinte, desconstrói a narrativa da História oficial formulada pela ideologia colonialista.

Edward Said (2011, p. 34) entende que “a invocação do passado constitui uma das categorias mais comuns nas interpretações do presente”. A narrativa ficcional contemporânea, então, ao voltar-se ao passado também projeta novas luzes para (re)pensar o presente e as formas e perspectivas em que a História é contada. Desse modo, imbricam-se a subjetividade que emerge da figuração da personagem e o intento da autora de inscrever seu trabalho literário em um projeto político que pode ser compreendido como a descolonização da forma de representar as subjetividades das vítimas da violência colonial/escravagista.

Said (2011, p. 343) também entende que “a descolonização é uma complexíssima batalha sobre o rumo de diferentes destinos políticos, diferentes histórias e geografias, e está repleta de obras de imaginação, erudição e contraerudição”. A Literatura, portanto, como potencial construtor de imaginários, desconstrói as imagens coloniais e as reconstrói na perspectiva reversa, a de suas vítimas, e não dos algozes. E, sem deixar escapar, a narrativa de Morrison questiona os caminhos históricos, políticos e culturais dos Estados Unidos, nação imperialista, mas que, na pluralidade que lhe é característica, coloca em cheque a cultura homogênea branca, imperialista e colonialista dominante vocalizando a experiência da escravatura e toda a sua violência por meio da memória de uma ex-escrava que, ao construir a sua subjetividade, redimensiona a visão dominante sobre a História e, desse modo, a descoloniza.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busquei entender como a personagem Sethe, no romance *Amada*, da escritora afro-americana Toni Morrison, tem a sua subjetividade construída em face da memória e da decolonialidade. Ao considerar essa problemática, pela análise da obra observo que é pela rememoração que a figura ficcional formula o seu processo de subjetivação e desse procedimento de reelaboração da matéria vivida emerge uma perspectiva decolonial no campo literário.

A Literatura, portanto, como uma forma de expressão do pensamento de uma comunidade e imbuída do imaginário, vale-se da memória como uma forma de desconstrução das imagens do passado e a sua respectiva reconstrução de novas imagens afetadas pelos processos culturais que atravessam a produção literária. Dessa forma, o romance de Toni Morrison desconstrói a História oficial erigida pela visão colonialista/imperialista e dá voz as suas vítimas; por essa operação, revela um discurso de descolonização que visa à construção de subjetividades e imaginários a partir de sistemas simbólicos trazidos pela História da comunidade negra, e não daqueles sistemas representacionais impostos pelo colonizador.

REFERÊNCIAS

HASSAN, Ihab. **Contemporary American literature**. New York: Frederick Ungar, 1973.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 19/05/2020.

MORRISON, Toni. **Amada**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, p. 9-31, Dec. 2005, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19/05/2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa I: a intriga e a narrativa histórica**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SAID, Edward W. **Orientalism**. New York: Vintage, 1979.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VANSPANCKEREN, Kathryn. **Outline of American literature**. The United States Department of State, 1994.

VIVIAN, Ilse M. R. O inventário das coisas ausentes: memória, diáspora e descolonização na literatura brasileira contemporânea. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 11, n. 22, p. 58-71, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 07-72.

O corpo fragmentado e monstruoso em três contos de Veronica Stigger¹

The fragmented and monstrous body in three short stories by Veronica Stigger

EDUARDA DUARTE PENA

Graduanda em Letras – Tecnologias de Edição (CEFET-MG). Bolsista pelo CNPq

E-mail: duduarte@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bruna Fontes Ferraz

Resumo: O presente artigo visa a investigar a representação do corpo humano na produção literária da escritora Veronica Stigger. Para isso, analisaremos o corpo fragmentado e monstruoso em seus contos “A pele”, de *Sombrio Ermo Turvo* (2019), “Domitila”, de *Gran Cabaret Demenzial* (2007), e “Tatuagem”, de *Os anões* (2018), passando pelas reflexões de Eliane Robert Moraes (2012) e Jean-Luc Nancy (2015) sobre o corpo, e de José Gil (2000) sobre a monstruosidade.

Palavras-chave: Veronica Stigger. Literatura Brasileira Contemporânea. Corpo. Monstruosidade.

Abstract: This article aims to investigate the representation of the human body in the literary production of writer Veronica Stigger. For this, we will analyze the fragmented and monstrous body in his short stories “The skin”, by *Sombrio Ermo Turvo* (2019), “Domitila”, by *Gran Cabaret Demenzial* (2007), and “Tatuagem”, by *Os anões* (2018), passing by Eliane Robert Moraes (2012) and Jean-Luc Nancy (2015) reflections on the body, and by José Gil (2000) on monstrosity.

Keywords: Veronica Stigger. Contemporary Brazilian Literature. Body. Monstrosity.

1 O CORPO FRAGMENTADO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fragmentar, decompor e dispersar são palavras definitivas do “espírito moderno”². Quem afirma isso é Eliane Robert Moraes (2012), em seu texto *O corpo impossível*, no qual a autora investiga o intenso processo de desfiguração do corpo humano como uma característica da modernidade. De acordo com Moraes, tudo começou entre a década de 1870 e o início da Segunda Guerra Mundial, na Europa, onde

¹ Este trabalho é resultado da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Corpo, ruína e monstruosidade em Veronica Stigger”, produzido por Eduarda Duarte Pena, graduanda em Letras – Tecnologias de Edição (CEFET-MG) e bolsista pelo CNPq, e orientado pela Prof.^a Dr.^a Bruna Fontes Ferraz.

² É importante ressaltar que o espírito moderno apontado por Eliane Robert Moraes se refere à produção literária do século XX, o que não se aplica à escritora Veronica Stigger. No entanto, embora a autora seja uma importante representante da ficção brasileira contemporânea, várias de suas técnicas criativas são advindas da modernidade, como, por exemplo, a influência dos modernistas brasileiros. Afinal, como defende Karl Erik Schollhammer, ao retomar o conceito do contemporâneo discutido por Giorgio Agamben, a literatura contemporânea não representa, necessariamente, a atualidade, “a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente” (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 10).

“as leis gerais que diziam respeito à totalidade da vida, implicando os comportamentos, dissolviam-se diante da dispersão que o mundo moderno apresentava” (MORAES, 2012, p. 56), gerando uma crise profunda que impactou a política, a moral e a estética.

Frente ao caos e à desordem da modernidade, que desintegraram os sistemas meticulosamente elaborados durante o século XIX, a mentalidade europeia vivenciou uma forte alteração, fazendo com que os homens fossem tomados por um sentimento de instabilidade. E o corpo humano, sendo um todo palpável através do qual o sujeito se constitui e se reconhece, tornou-se o principal receptor dessa instabilidade. Assim, “à fragmentação da consciência correspondeu imediata fragmentação do corpo humano” (MORAES, 2012, p. 59).

Essa fragmentação da consciência e, conseqüentemente, do corpo, é levada ao extremo na produção literária de Veronica Stigger, que intenciona desfigurar a forma humana em “um tom ao mesmo tempo cômico e lancinante, grotesco e perverso” (FERRAZ, 2019, p. 2). Em suas obras, o corpo se faz extremamente presente e, quase sempre, aparece despedaçado: seja o corpo da suíça, violentamente esmagado pelas engrenagens de uma escada rolante, conto que integra a obra *Gran Cabaret Demenzial* (2007), ou os corpos dos anões, inseridos em livro homônimo, cruelmente transformados em uma pasta de carne e sangue. A autora, assim, literaliza o “espírito moderno”.

Desse modo, as palavras que marcam a modernidade – fragmentar, decompor e dispersar – também podem ser utilizadas para definir a obra de Veronica Stigger. Coincidentemente ou não, como aponta Eliane Robert Moraes, esse vocabulário “é exatamente o mesmo que serve para designar a ideia de caos” (MORAES, 2012, p. 59). Beirando o fantástico, Stigger representa a violência da realidade cotidiana de uma forma diferente, dando ênfase ao absurdo e tornando literais algumas metáforas. Como aponta Flávia Biff Cera, o conto “Os anões”, por exemplo, escancara a metáfora da sociedade contemporânea ao expor seu imaginário perverso. Trata-se de um conto que “tenta simbolizar o mais temível de todos nós: a barbárie ou, em termos lacanianos, o real. Estranho, portanto, assombroso e abjeto” (CERA, 2011, n.p.).

Para exemplificar essa perversão do texto da escritora gaúcha, Cera relata que, no dia dezoito de maio de 2011, em sua conta na rede social *Twitter*, Veronica Stigger relata um episódio sobre uma senhora que devolveu o livro *Os anões* em uma livraria: “Ela, com o livro na mão, berrava: ‘Isso não é literatura’ [...]. Essa senhora entendeu o que estava em questão. *Os Anões* não é literatura. É, enfim, uma coisa, “isso aqui”, o que não tem nome” (STIGGER *apud* CERA, 2011, n.p.). A dura realidade presente em *Os anões* foi compreendida pela leitora, ao mesmo tempo, como um lugar íntimo e exterior, causando repulsa:

Se, por um lado, a impossibilidade da cena narrada causa estranhamento e aversão ao leitor, por outro, o contrassenso parece emergir não pelo dado fantasioso e absurdo que impera nos contos de Stigger, mas pela sensação de uma realidade imperante, esmagadora e cruel. (FERRAZ, 2020, p. 3)

Vê-se, mais uma vez, como o corpo se faz presente na obra de Stigger. Porém, nesse caso, o corpo afetado é o da leitora. Seu corpo é tomado pela angústia, “uma vez

que o livro penetrou-lhe as entranhas a ponto de rechaçá-lo” (CERA, 2011, n.p.). O livro, aqui, funciona como uma espécie de espelho no qual o duplo monstruoso daquele que o lê aparece refletido. Assim, seguindo a ideia de José Gil, o monstro que há no leitor surge pela aproximação daquilo que deveria ser mantido à distância, mas que é mostrado por Stigger. Afinal, como considera o filósofo português, a relação entre homem e monstro não se define pela oposição, mas pelo conjunto de afinidades que estes apresentam. Logo, “o monstro não se situa *fora* do domínio humano: encontra-se no seu *limite*” (GIL, 2000, p. 169), e a obra de Veronica Stigger representa esse limite.

Assim, a fim de investigar essa representação do limite humano na produção literária de Veronica Stigger, analisaremos o corpo fragmentado e monstruoso em seus contos “A pele”, de *Sombrio Ermo Turvo* (2019), “Domitila”, de *Gran Cabaret Demenzial* (2007), e “Tatuagem”, de *Os anões* (2018), passando pelas reflexões de Eliane Robert Moraes (2012) e Jean-Luc Nancy (2015) sobre o corpo, e de José Gil (2000) sobre a monstruosidade.

2 OS PERSONAGENS DESPEDAÇADOS DE STIGGER E SEUS DUPLOS MONSTRUOSOS

O personagem do conto “A pele”, de *Sombrio Ermo Turvo*, sente uma enorme aversão a pelos. Dominado pelo horror, chegou ao ponto de arrancar todos os pelos que havia em seu corpo com cera quente e pinça, “não poupando nem mesmo os cílios e as sobrancelhas, nem mesmo os pelos de dentro do nariz” (STIGGER, 2019, p. 39). Nesse conto, o pelo adquire as características de um corpo estranho. Tal como observou Jean-Luc Nancy (2015) em seu texto *Corpo, Fora*, sua presença não é admitida pelo personagem como natural, mas como um objeto introduzido de maneira imposta que “reúne a violência de uma intrusão com a malignidade senão de uma intenção, ao menos de uma disposição” (NANCY, 2015, p. 41). Para o personagem, o pelo é esse corpo estranho, ameaçador e inquietante.

Ele visava a “uma feição que fosse pura pele, a mais lisa, macia e imaculada pele” (STIGGER, 2019, p. 39); todavia esse corpo completamente desprovido de pelos cria uma imagem artificial, bizarra, transformando-se, arriscaríamos a dizer, em um corpo monstruoso. A obsessão em manter sua pele perfeita leva o protagonista a adotar uma rotina de cuidados: hidratava-a três vezes ao dia com uma generosa camada do tradicional creme Nivea – aqui, ironicamente, a autora faz uma menção crítica à cultura de massa e ao mercado, mesclando o excêntrico ao trivial: a atitude bizarra do personagem parece tornar-se ainda mais extravagante ao adotar uma loção hidratante tão banal. Escolha endossada por uma influência familiar: sua falecida avó materna também se chamava Nivea e, devido ao uso constante daquele mesmo creme, a senhora possuía uma pele firme e elástica.

Por isso, o sujeito espalhava-o “religiosamente sobre todo o corpo como se passasse a própria avó em sua pele, absorvendo pelos poros sua herança genética, sua mais arraigada tradição” (STIGGER, 2019, p. 39). Usar o mesmo creme que a avó era uma forma de fundir-se a ela, como se, ao passar a loção, estivesse passando a própria avó

em seu corpo. Vê-se, assim, nessa passagem, um possível lado canibal do personagem, pois há no ato de espalhar o creme por toda a pele um desejo de incorporar a avó ao próprio corpo, de absorvê-la.

Apesar de todos esses cuidados em manter a pele lisa e hidratada, em uma tarde, o personagem avistou um pelo “grisalho, grosso, um tanto longo” em seu pulso esquerdo, “irrompendo na pele com a violência de uma britadeira que furasse a terra de dentro para fora” (STIGGER, 2019, p. 39). Observou que o pelo saía de um poro vermelho e inchado. Ao lado havia uma pequena ferida, sobre a qual passou a unha, arrancando a casquinha que a cobria. Nessa ação, outro pelo saiu da ferida e, desesperado, o personagem tentou eliminar com os dedos aqueles dois intrusos.

Porém, quanto mais tentava se livrar dos pelos, mais pelos apareciam. Cansado de tentar, levantou com cuidado a pele, descobrindo “uma mata de pelos”. E, assim, seguiu retirando a pele “que hidratou com tanto esmero por tanto tempo”, revelando uma quantidade absurda de pelos “que agora cobriam por inteiro seu mais novo corpo de lobo” (STIGGER, 2019, p. 40). Nesse momento, deixando de lado a imagem monstruosa do corpo completamente sem pelos, é revelada uma segunda ideia igualmente monstruosa: o corpo lobo.

No texto “Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro”, José Gil supõe que, por contraste, o homem busca nos monstros uma imagem estável de si, pois “a monstruosidade atrai como uma espécie de ponto de fuga do seu devir-inumano: devir-animal, devir-vegetal ou mineral” (GIL, 2000, p. 176). À vista disso, pode-se pensar nesse personagem, por um lado, pela ótica do devir-inumano. Os pelos são naturais, uma espécie de proteção para o corpo do homem. Então, há algo inumano na prática de arrancar todos os pelos do corpo, que mostra uma das facetas monstruosas do personagem. Ao se livrar dos pelos, ele despe-se de marcas, símbolos e significantes, dando lugar àquilo que Nancy chama de “nudez demônica” (NANCY, 2015, p. 18). Para Nancy, a intimidade do corpo nu está relacionada a um excesso, à ultrapassagem do humano, podendo, assim, ser entendida como divina. No entanto, contrário à ideia de superioridade que o campo semântico do divino apresenta, o filósofo francês prefere falar em uma “nudez demônica”: “o excesso demônico da nudez é o excesso do que chamei [...] de heterogêneo. É o que não entra em comunicação ou no comum” (NANCY, 2015, p. 18). O corpo despido de pelos do personagem se desvela, se demoniza e excede o humano, aproximando-se, portanto, do monstruoso.

Por outro lado, quando surgem vários pelos em seu corpo, dá-se lugar ao seu devir-animal: a obsessão do personagem em remover todos os pelos do corpo pode levar-nos a supor que ele teme metamorfosear-se no animal que vive em si, que compartilha espaço em seu corpo, ou seja, ele teme que seu corpo de humano passe a lobo. Desse modo, nele “se confundem duas forças de vectores opostos: uma tendência à metamorfose e o horror, o pânico de se tornar outro” (GIL, 2000, p. 176).

Diante de toda essa aversão aos pelos e da busca por uma pele impecável, pode-se pensar também no texto “O inquietante”, de Sigmund Freud. De acordo com o psicanalista, o afeto de um impulso emocional, quando reprimido, é transformado em angústia. Assim, “o elemento angustiante é algo reprimido que retorna. Tal espécie de coisa angustiante seria justamente o inquietante” (FREUD, 2010, p. 360).

O inquietante não é algo novo, pelo contrário, ele é extremamente familiar à psique do sujeito, e pode ser produzido “quando complexos infantis reprimidos são novamente avivados, ou quando crenças primitivas superadas parecem novamente confirmadas” (FREUD, 2010, p. 371). Nesse sentido, a relação entre o personagem e sua avó pode ser considerada a causa de tal aversão.

O personagem toma para si um hábito que era de sua avó: a raiz da aversão aos pelos está na aversão que a própria avó sentia a seus pelos, assim como o cuidado exagerado com a pele. Esse impulso é reavivado após a morte da avó como uma forma de incorporá-la em seu próprio corpo, mostrando, mais uma vez, o lado canibal do personagem, que deseja devorá-la. Espalhando o creme pelo corpo, ele deseja absorver sua herança genética, sua tradição familiar, algo que se assemelha à ideia de devoração de Oswald de Andrade acerca da antropofagia cultural: o canibalismo como um meio de tomar as qualidades e características do outro para si. Porém, o horror do personagem aos pelos evidencia, talvez, um receio de passar da devoração metafórica à literal: ele teme ceder ao seu devir-animal e tornar-se lobo, tal como o feroz personagem de “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, que devora literalmente a avó da menina.

No conto infantil, a avó de Chapeuzinho é engolida pelo lobo mau, feito que pode ser visto como algo bastante sexual. No conto de Stigger, o personagem deseja se livrar dos pelos como uma forma de se livrar da possibilidade de tornar-se lobo, para que, assim, não devore sua avó. Há de se considerar que ele tenta remover os pelos do corpo, mas estes insistem em retornar, transformando-o em um lobo, ou seja, por mais que tente se afastar de sua verdadeira natureza, de seu corpo nu de lobo, é como se este estivesse sempre ali à espreita.

Assim, retomando José Gil, o monstruoso não surge no personagem para mostrar aquilo que ele é, mas aquilo que ele poderia ser: “o nascimento monstruoso mostraria como potencialmente a humanidade do homem, configurada no corpo normal, contém o germe da sua inumanidade” (GIL, 2000, p. 176).

O corpo monstruoso do personagem de “A pele”, reiteradamente reprimido, revela a dificuldade do homem em lidar com o seu duplo, o seu eu-monstruoso, tal como considera Gil. O sujeito moderno tenta, portanto, afastar-se dessa imagem que faz parte de si, por lhe causar aversão e asco. Insatisfeito com o próprio corpo, o homem moderno, conforme apontado por Moraes (2012), sente-se fragmentado, incompleto, estranho. Por isso, o corpo passa a ser negado e atacado, imagem que, por sua vez, é literalizada pela personagem Domitila.

Em “Domitila”, conto de *Gran Cabaret Demenzial*, um casal de namorados sai de carro para tomar sorvete. Ao pararem em um sinal, Domitila abre o vidro da janela pela metade e coloca a cabeça para fora. Assim que o sinal abre, seu namorado acelera bruscamente, fazendo com que a personagem enfie o olho direito no vidro. Logo, seu olho ficou vermelho, produzindo lágrimas e secreção.

Pouco tempo depois, Domitila abre o vidro por completo e estende seu antebraço na tentativa de tocar um poste que avistava à frente. Seus dedos o atingem: dois caem, o sangue que escorre mancha seu vestido e o tapete do automóvel. Mais uma vez, a personagem coloca o braço para fora. Um motoqueiro, ao atingi-lo, o entorta e o quebra, deixando os ossos do cotovelo expostos. Na batida, o motoqueiro morre, porém

ninguém se comove. Aqui, a dor e a maldade, dada a sua repetição, tornam-se naturalizadas e são admitidas como algo normal. Toda essa cena é extremamente violenta, mas, diante desse horror, os personagens de Stigger parecem estar anestesiados.

Após o acidente, o namorado de Domitila avança com uma forte acelerada. A moça bate a testa no painel do carro, formando um galo. Pouco tempo depois, para alcançar uma árvore, Domitila fica de joelhos no banco, coloca o tronco para fora da janela e estende o braço machucado. Seu braço bate com força na árvore e quebra, restando apenas um toquinho ensanguentado que suja o carro e o casal.

O namorado estaciona o carro a dois prédios de distância da sorveteria. Ambos seguem andando – o sangue ainda escorre do toquinho do braço. Ao passarem por um prédio com cerca elétrica, Domitila salta e toca na cerca elétrica com o braço que ainda estava bom. O choque lança seu braço para trás, deslocando seu ombro esquerdo.

Chegando à sorveteria, Domitila vai ao banheiro, rasga um pedaço de seu vestido e envolve o toquinho para estancar o sangue. A personagem urina, lava a mão que ainda lhe resta e vai ao encontro do namorado, que a aguardava segurando dois sorvetes derretidos. Após tomar o que restou do sorvete, Domitila vê um ônibus se aproximando, corre e se põe no meio da rua. O ônibus freia, perde o controle e bate com a lateral na moça, que é arremessada para a outra pista. Um carro passa por cima de suas pernas.

O namorado leva Domitila toda machucada até a portaria de seu prédio. A moça, se arrastando, sobe as escadas e bate na porta do apartamento, sendo atendida por seus pais, que a mandam tomar banho para jantar. Os pais de Domitila agem naturalmente ao verem a filha em um estado deplorável e, mais uma vez, vê-se a despreocupação dos personagens diante de situações aterrorizantes. Domitila se arrasta até o banheiro, pega uma gilete e faz cortes profundos ao redor de seus mamilos, algo que vinha fazendo diariamente nos últimos dias. Com isso, a parte de cima do mamilo esquerdo cai. A personagem sorri e pensa: “mais uns dias, e eles caem” (STIGGER, 2007, p. 13).

Nesse conto, os momentos de automutilação de Domitila revelam um possível caso de abjeção da personagem destinado a si mesma, ao seu próprio corpo. A abjeção é um ato, estado ou condição que revela alto grau de baixa e degradação. Em “Poderes do horror: ensaio sobre a abjeção”, Julia Kristeva descreve-a como “imoral, tenebrosa, oscilante, suspeita: um terror que se dissimula, uma raiva que sorri, uma paixão por um corpo que lhe troca ao invés de lhe aquecer, um devedor que lhe vende, um amigo que lhe apunhala” (KRISTEVA, s/d, p. 4).

Em Domitila, essa abjeção não é voltada para o outro, mas para si mesma. A personagem “percebe que o impossível é o seu *ser* mesmo, descobre que não é outro que o abjeto” (KRISTEVA, s/d, p. 5), em outras palavras, ela não se vê mais como sujeito, e sim como abjeto. Trata-se da “perda inaugural fundante de seu próprio ser” (KRISTEVA, s/d, p. 5). Portanto, Domitila, não se reconhecendo como “eu”, é capaz de fazer mal a si mesma destinando todo esse asco e ódio contra o próprio corpo. Em “Inibição, sintoma e angústia”, Freud (2014) assinala que há na dor corporal um investimento narcísico que produz um efeito de esvaziamento do Eu. Essa ideia pode ser associada a Domitila, que

é capaz de infligir sobre si mesma as piores dores porque não reconhece o seu corpo como projeção do “eu”. Em outras palavras, ela não vê o seu corpo como seu.

Isto posto, poderíamos nos perguntar: é possível que o corpo de Domitila seja um corpo adoecido? Sua automutilação pode ser vista como um sintoma de um sofrimento psíquico? Tais hipóteses ganham força ao constatar que, atualmente, o corpo constitui-se como um palco para o sofrimento humano, como um “veículo ou meio de expressão da dor” (FERNANDES, 2006, p. IX). Talvez, o corpo psicanalítico de Domitila, ou seja, o corpo que ela idealiza, não coincida com seu corpo biológico, fazendo com que ela se invista contra ele de maneira violenta. Nesse sentido, sua automutilação pode ser vista “como uma descarga, como um excesso, que, atravessando o aparelho psíquico, não se organiza necessariamente a partir da lógica da representação” (FERNANDES, 2006, p. XII). Insatisfeita com o próprio corpo, que não se adequa à imagem que dele fazia, a protagonista sente prazer em se mutilar, como se estivesse fazendo mal ao outro e não a si mesma. Isso acontece por não reconhecer aquele corpo como seu, muito distinto da representação do corpo que criara para si.

Para Freud, não é possível acessar a representação do nosso corpo a partir de uma simples imagem. Por esse motivo, a dor, “dando acesso ao conhecimento de nossos órgãos, permite uma representação de nosso corpo em geral” (FERNANDES, 2006, p. XVIII). Diante disso, é possível imaginar que Domitila invista contra seu próprio corpo como uma tentativa de finalmente se reconhecer, por isso, sente tanto prazer ao fazê-lo. Esse corpo monstruoso da personagem, literalmente despedaçado, “anuncia um sintoma da contemporaneidade” (FERRAZ, 2020, p. 3). Domitila carrega consigo um sentimento de incompletude, o qual é inerente ao homem moderno. Assim, seu corpo fragmentado surge como consequência da fragmentação de sua própria consciência, evidenciando, mais uma vez, como Stigger torna literal, real, a metáfora do homem moderno.

O corpo fragmentado e monstruoso marca, portanto, a própria literatura de Veronica Stigger, que tenta representar esse sintoma em várias de suas histórias. No pequeno conto “Tatuagem”, de *Os anões*, vê-se novamente a exposição e a espetacularização do corpo despedaçado. Porém, dessa vez, o alvo é o corpo do outro. José tinha tatuado em sua barriga um verso de um falecido poeta. Certo dia, a família do poeta avistou José deitado na areia da praia com a tatuagem completamente exposta. Enfurecidos, decidiram processar José, pois, para eles, tratava-se de um “inequívoco oferecimento da obra ao conhecimento público” (STIGGER, 2018, p. 26-27). No processo, a família ganhou a causa e a tatuagem, que acabou sendo “emoldurada na grande sala de estar, logo acima do sofá vermelho” (STIGGER, 2018, p. 26-27).

Quando esse verso é colocado na pele do personagem, para a família do poeta, tratava-se da desvalorização daquele poema e, conseqüentemente, daquele poeta? Transcrito na pele, é como se o verso fosse rebaixado à condição de corpo, escatológico e insignificante, que precisa “digerir, dormir, excretar, suar, se sujar, se machucar, ficar doente” (NANCY, 2015, p. 88), então, a poesia perderia seu valor quando atrelada ao corpo humano?

Frente à ação da família do poeta, nota-se que o verso tatuado é colocado como superior ao corpo de José. Logo, a família sente prazer ao conquistar a carne que estampa o verso cujos direitos autorais lhes pertenciam – um prazer descomunal que os levou a emoldurar e a pendurar esse pedaço de carne na parede da sala de estar, como se fosse

um troféu. Quando os familiares do poeta se apropriam legalmente daquele fragmento do corpo de José, a ideia do direito autoral é literalizada por Stigger. Nesse caso, não se trata apenas da conquista dos versos, proibindo o outro de deles usufruir publicamente, mas, em especial, do direito de posse sobre o corpo do outro. Todo esse jogo com o direito autoral se torna ainda mais evidente com a dedicatória feita pela autora, que também traz à tona, outra vez, seu lado canibal: “Para Tarso e Kleber, de quem roubei a ideia” (STIGGER, 2018, p. 26-27).

Aqui, a metáfora do homem moderno, por um lado, diz respeito à família do poeta, que reproduz a violência em nome do poder e do dinheiro. E, por outro, se refere ao próprio corpo despedaçado e desumanizado de José. Retomando Moraes (2012), na modernidade, o corpo adquire o poder de se metamorfosear. Segundo a autora, isso ocorre porque a destruição sempre resulta em um ato de criação: “às decomposições das formas sucedem, necessariamente, novas recomposições, que se multiplicam num processo ampliado de contínua modificação dos objetos” (MORAES, 2012, p. 94-95). Por conseguinte, a forma humana, quando fragmentada, libertada de suas aparências, propriedades físicas e funções, é também transformada. Diante disso, é possível pensar na tatuagem como um princípio de mutação, pois o pedaço de carne que estampa o verso do poeta é arrancado do corpo de José e transformado em um objeto. A família destrói e desumaniza o corpo do personagem para criar um objeto artístico, o qual é posteriormente exposto na parede de sua sala de estar.

Assim sendo, retirada a tatuagem de seu corpo, poderíamos nos perguntar: José pareceria um monstro aos seus próprios olhos? Para Nancy (2015), o corpo representa a imagem do homem, quem ele é, ou seja, seus pensamentos e sentimentos não transparecem a não ser pelo corpo:

Penso com minhas palavras e falo com minha boca. Experimento um desassossego e essa emoção dá um nó na minha garganta ou no meu estômago. Não existo a não ser segundo essa materialidade que todavia nada possui de uma coisa “material” oposta à suposta substância “espiritual” de um sujeito, por nada ser além da exposição, apresentação, manifestação do que se pode bem compreender como uma “interioridade” ou “intimidade”, apenas possível, no entanto, porque pode se expor e oferecer aos outros. (NANCY, 2015, p. 31)

A tatuagem, como marca, símbolo e significante, é capaz de revestir o corpo, expondo aquilo que é interior. Por isso, há de se considerar o verso tatuado por José como uma manifestação daquilo que é íntimo para ele, que constitui sua própria identidade. A partir do momento em que seu corpo é despido dessa tatuagem, José poderia não mais se reconhecer, passando a enxergar-se como um monstro. Desse modo, o corpo de José une aquilo que há nos corpos dos personagens de “A pele” e de “Domitila”: a fragmentação e a monstruosidade.

3 CORPOS IMPOSSÍVEIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões de Eliane Robert Moraes (2012) e Jean-Luc Nancy (2015) sobre o corpo, e de José Gil (2000) sobre a monstruosidade, este estudo visou demonstrar de que forma o corpo humano se faz presente em três contos de Veronica Stigger: “A pele”, de *Sombrio Ermo Turvo* (2019), “Domitila”, de *Gran Cabaret Demenzial* (2007), e “Tatuagem”, de *Os anões* (2018). Na análise do conto “A pele”, verificamos que o corpo do personagem, ora livre de pelos, ora dominado por eles, revela seu duplo monstruoso, expondo-o a seus desejos mais íntimos e reprimidos. Em “Domitila”, encontramos um corpo completamente fragmentado, rejeitado e agredido pela personagem, demonstrando sua aversão ao próprio corpo, por não identificá-lo como seu. Por fim, no conto “Tatuagem”, temos um corpo que é, ao mesmo tempo, fragmentado e monstruoso, transformado em objeto de arte.

Nesses contos, verificamos que a instabilidade que mora na mente e no corpo do homem moderno se faz presente nos personagens da escritora gaúcha. Através de contos como “A pele”, “Domitila” e “Tatuagem”, Veronica Stigger mostra como “o ser humano foi totalmente desfigurado, desmontado e desarticulado” pela modernidade, e que “uma vez fragmentado, só lhe foi possível recuperar a unidade do corpo através de formas híbridas e monstruosas” (MORAES, 2012, p. 100). O corpo despido de pelos que, paradoxalmente, se torna lobo, o corpo rejeitado que é mutilado, e o corpo desumanizado que é transformado em objeto são corpos que alcançaram o absurdo, o limite humano: são, portanto, corpos impossíveis.

REFERÊNCIAS

- CERA, Flávia Biff. O estranho porvir de Veronica Stigger. **XII Congresso Internacional da ABRALIC**, 2011, Curitiba. Centro, Centros Ética, Estética, 2011.
- GIL, José. “Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro”. *In*: GIL, José. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 165-183.
- FERRAZ, Bruna Fontes. A estética abjeta de Veronica Stigger. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 66, p. 221-233, 2020.
- FERNANDES, Maria Helena. “Entre a alteridade e a ausência: o corpo em Freud e sua função na escuta do analista”. *In*: CINTRA, Elisa de Ulhôa (org.). **O corpo, o eu e o outro em psicanálise**. Goiânia: Dimensão, 2006. p. IX-XXIII.

FREUD, Sigmund. "O inquietante". *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 14**: história de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. "Inibição, sintoma e angústia". *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 17**: inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KRISTEVA, Julia. **Poderes do horror**: ensaio sobre a abjeção. Trad. Allan Davy Santos Sena. Disponível em: https://www.academia.edu/18298036/Poderes_do_Horror_de_Julia_Kristeva_Cap%C3%ADtulo_1.

MORAES, Eliane Robert. **O corpo impossível**: a decomposição da figura humana: de Lautréamont a Bataille. São Paulo: Iluminuras, 2012.

NANCY, Jean-Luc. **Corpo, fora**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. "Que significa literatura contemporânea?". *In*: NASCIMENTO, Evando. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 9-19.

STIGGER, Veronica. **Gran Cabaret Demenzial**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

STIGGER, Veronica. **Os anões**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

STIGGER, Veronica. **Sombrio Ermo Turvo**. São Paulo: Todavia, 2019.

O cruzamento vocabular como estratégia de *marketing* no contexto publicitário: análises de propagandas da Hortifruti

*Vocabulary crossing as a marketing strategy in the advertising context:
analysis of advertisements by Hortifruti*

CECÍLIA MOREIRA

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras.
E-mail: cecilia.moreira@estudante.ufla.br

GUILHERME MELO

Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras.
E-mail: whymelo@hotmail.com

Resumo: Neste estudo, o foco da discussão se circunscreve no âmbito da formação de palavras no contexto publicitário. Nesse sentido, tem como objetivo precípuo abordar e discutir a utilização de neologismos, advindos do processo de cruzamento vocabular, como estratégia de *marketing* para a venda de produtos. Para consecução do objetivo proposto, foi empreendida uma pesquisa fundamentada em Marcuschi (2003), Sandmann (1996), Rocha (2017), entre outros. Tais autores embasaram as discussões acerca do conceito de língua, a formação de palavras no português e os neologismos. Além disso, foram realizadas análises de quatro propagandas da Hortifruti, que buscam demonstrar na prática o processo de formação de palavras empregado com o intuito de chamar a atenção do público e alavancar as vendas. A partir da pesquisa empreendida, os resultados demonstram que o contexto publicitário tem na palavra uma força significativa de persuasão, posto que muitas vezes os produtos são vendidos em virtude das escolhas lexicais empregadas na divulgação na mídia impressa e televisiva.

Palavras-chave: Cruzamento vocabular. Marketing. Neologismos. Propagandas.

Abstract: In this study, the focus of the discussion is limited to the formation of words in the advertising context. In this sense, its main objective is to approach and discuss the use of neologisms, arising from the word crossing process, as a marketing strategy for the sale of products. To achieve the proposed objective, a research based on Marcuschi (2003), Sandmann (1996), Rocha (2017), among others, was undertaken. These authors supported discussions about the concept of language, the formation of words in Portuguese and neologisms. In addition, analyzes were carried out on four Hortifruti advertisements, which seek to demonstrate in practice the process of word formation used with the aim of attracting the public's attention and boosting sales. Based on the research undertaken, the results demonstrate that the advertising context has a significant persuasive force in the word, since products are often sold due to the lexical choices employed in the dissemination in the print and television media.

Keywords: Vocabulary crossing. Marketing. Neologisms. Advertisements.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sendo caracterizado como uma produção textual com o intuito de chamar a atenção das pessoas e persuadi-las a adquirir algum produto, o texto publicitário está presente na sociedade há muitos anos. Grande responsável por sugerir e implantar ideias por meio de uma comunicação em massa ao transmitir novas informações, esse gênero discursivo encontra na língua e na linguagem uma forma de ser bem visto e de se difundir significativamente.

Nesse viés, partindo do pressuposto de que a língua é uma propriedade viva e se altera com o passar do tempo, encontrando-se sempre em constante modificação graças à necessidade de suprir fatores sociais que surgem cotidianamente, pode-se afirmar que, conseqüentemente, o léxico de uma língua também se renova. Desse modo, em virtude de uma melhor necessidade de comunicação entre os sujeitos, novas palavras surgem e passam a ser incorporadas no cotidiano, assumindo o lugar de outras que se tornam arcaicas e caem em desuso.

Assim sendo, durante o processo de criação de palavras surgem os neologismos, um fenômeno linguístico que diz respeito à criação de uma palavra ou expressão para atribuir um novo sentido a algo já existente. Para a sua criação, alguns processos são necessários, sendo eles muitas vezes advindos do cruzamento vocabular: a justaposição, a prefixação, a aglutinação, a verbalização e a sufixação. Bastante utilizados no contexto publicitário, os neologismos são capazes de, entre outras questões, realçar qualidades de um produto ou até mesmo atribuir-lhe características que normalmente não seriam suas, mas que passam a ser contributivas para a sua venda.

Levando isso em consideração, neste trabalho, busca-se abordar e discutir a utilização de neologismos, advindos do processo de cruzamento vocabular, como uma estratégia para a venda de produtos no contexto publicitário. Dessa forma, em termos sequenciais, esse texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, apresenta-se uma discussão referente ao conceito de língua e às novas formações lexicais. Em seguida, fala-se um pouco sobre os neologismos em textos publicitários e os seus principais recursos de convencimento. Logo após, discorre-se sobre o processo de cruzamento vocabular. Por fim, são apresentadas quatro análises de propagandas da Hortifruti, demonstrando na prática como se dá o processo de cruzamento vocabular e a conseqüente criação de neologismos.

2 A LÍNGUA E AS NOVAS INSERÇÕES LEXICAIS

Compreendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 141) como “o código mais utilizado nas situações de comunicação e interação social”, a língua pode ser entendida como uma propriedade viva e em constante modificação, que visa saciar as necessidades de comunicação que surgem diariamente entre os sujeitos. Nesse sentido, para tornar possível a interação entre as pessoas de uma maneira clara e objetiva, tem-se, na língua, a renovação das palavras, que surge não apenas como um

recurso ligado a uma modificação, mas também como uma ampliação da própria língua e do léxico de seus falantes.

Desse modo, no que se refere à renovação das palavras, pode-se afirmar que assim como algumas surgem, outras caem em desuso e deixam de existir pelos falantes de uma comunidade linguística. Sobre esses arcaísmos linguísticos, Lapa (1998) pontua que, embora muito utilizadas no passado, algumas construções sintáticas e expressões deixam de participar das normas da língua com o passar do tempo. Assim, ter o domínio de uma língua não significa ter consciência de todo o seu vocabulário, mas ser capaz de conhecer os sentidos das palavras nas mais diversas situações do cotidiano.

Além disso, conforme proposto por Marcuschi (2003), a língua pode ser analisada a partir do pressuposto de que é movida por vários critérios, como a norma padrão e a norma não padrão, a faixa etária dos falantes, o seu aspecto de prestígio e os regionais etc. Desse modo, é possível afirmar que as palavras são utilizadas corriqueiramente pelos falantes e, ao terem contato com o meio social, sofrem influências e culminam na movimentação da língua. Assim, tem-se que:

A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2003, p. 240).

Portanto, devido à dinamicidade da língua, a inovação lexical está relacionada aos seus diversificados usos, a depender dos sujeitos e aos contextos nos quais está inserida, envolvendo, sobretudo, aspectos culturais. Nesse cenário, de acordo com Rocha (2017), os neologismos aparecem com o intuito de deixar em evidência as principais intenções comunicativas do sujeito-falante, levando em consideração o seu alvo, ou seja, o interlocutor. Os textos publicitários são grandes utilizadores desse recurso, principalmente por terem na formação de palavras um princípio de convencimento do público. Todos isso acontece devido ao fato de o léxico se organizar em um espaço multidisciplinar, ou seja, com possibilidades significantes de atender às múltiplas necessidades humanas.

3 OS NEOLOGISMOS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS

O foco principal dos textos publicitários é atribuir efeitos de sentido, às vezes por meio de neologismos, para alcançar o objeto desejado: o consumidor/interlocutor. Partindo desse pressuposto, é interessante ressaltar que na publicidade as criações neológicas surgem, no discurso, como uma forma estratégica para convencer ou persuadir o sujeito a comprar determinado produto ou a aderir a uma determinada ideia. Além disso, os enunciados dos textos publicitários exigem mudanças em sua forma e sentido, de acordo com as demandas de cada sujeito. Nesse viés, conforme Sandmann (1996), é possível dizer que a linguagem utilizada na publicidade apresenta

uma dinamicidade que, por meio de um jogo de palavras, torna possível o desenvolvimento de inúmeros sentidos.

Considera-se, assim, que o texto publicitário busca, por meio da linguagem persuasiva, uma aproximação com o leitor. Desse modo, os neologismos apresentam uma inovação na língua, ou seja, eles são importantes para se criar “intimidade” com o público-alvo da campanha/texto publicitário e, para a consecução desse objetivo, é necessário que o processo de formação de palavras seja criativo e bem articulado para que o texto possa seduzir o sujeito-consumidor. Para além disso, é importante compreender que os neologismos são formados por meio dos processos de formação de palavras, como composição e derivação. Mais adiante, mostra-se, por meio de exemplos de campanhas publicitárias da Hortifruti, como se dá esses processos de formação de palavras.

É importante ressaltar, ainda, dois tipos de neologismos: os semânticos e os vocabulares. Conforme Rocha (2017, p. 8), “os primeiros são definidos (neologismos semânticos) como vocábulos já existentes na língua que adquirem novas significações, enquanto os neologismos vocabulares são novas palavras”. De uma maneira geral, pode-se dizer que os neologismos semânticos ocorrem quando uma palavra já existe, mas ganha outro significado, dependendo do contexto discursivo. Já os neologismos vocabulares acontecem quando uma nova palavra é criada, com um novo conceito. Além disso, cabe salientar que existem outros tipos de neologismos, como o sintático, o literário, o popular, entre outros, porém, por questões de espaçamento, eles não serão discutidos de maneira aprofundada aqui. Apesar disso, vale destacar que os neologismos sintáticos consistem na combinação de elementos já existentes na língua, como a derivação ou a composição.

Nessa perspectiva, o processo de derivação fundamenta-se em formar novas palavras de outra primitiva, por meio de afixo (prefixo ou sufixo, por exemplo). Já o processo de composição é mais complexo, uma vez que, na abordagem estruturalista, segundo Jackendoff (1975), a presença de pelo menos dois radicais é o que define; em modelos teóricos de base gerativa, entende-se a questão como o uso de estruturas sintáticas com objetivos lexicais.

Portanto, verificam-se algumas constantes que são importantes para se compreender o que são, de fato, os neologismos e quais são as suas funções nos textos publicitários. Adiante, busca-se analisar alguns textos propagandísticos para demonstrar como ocorre a construção dos neologismos, especificamente pelo processo de cruzamento vocabular, e como são constituídos os efeitos de sentidos.

3. 1 O PROCESSO DE CRUZAMENTO VOCABULAR

O processo de cruzamento vocabular ocupa uma posição de notoriedade entre os processos de composição e derivação em virtude de suas características fonológicas, morfossintáticas e semântico-discursivas. Nesse viés, como pontua Sandmann (1996), é possível dizer, em um primeiro momento, que o cruzamento vocabular é um processo que combina a composição ao truncamento (derivação regressiva). Assim, é necessário

compreender as noções desses dois processos para se entender o que de fato é o cruzamento vocabular.

Diferentemente dos outros processos que se utilizam da prefixação e da sufixação, o truncamento não faz a junção de afixos, mas a supressão de segmentos de uma palavra. Ou seja, esse processo consiste no apagamento de parte da palavra. Já a composição, como dito anteriormente, trata-se de uma palavra que contém dois (ou mais) radicais. Posto isso, o cruzamento vocabular pode ser entendido como um processo de ligação de bases, com conseqüente apagamento de parte de uma ou das bases envolvidas.

Outrossim, é interessante ressaltar que o processo de cruzamento vocabular é bastante produtivo, isto é, existe uma grande potencialidade de se criar novas palavras em determinados contextos. No cenário publicitário, por exemplo, pode-se compreender que a formação de palavras, por meio do cruzamento vocabular, vai além da estética da palavra. Os textos publicitários possuem, em seus enunciados, um jogo de combinação entre palavras que atrai o leitor/consumidor.

Em suma, de acordo com Andrade e Rondinini (2016, p. 873), o processo de cruzamento vocabular

[...] revela criatividade no uso da língua materna e sua força expressiva resulta da síntese de significados e do inesperado que se consegue com a combinação. Quase sempre com finalidade expressiva particular e circunstancial, não somente são encontrados na linguagem coloquial, humorística e publicitária, mas também na linguagem literária, exprimindo um certo tom de lirismo.

Desse modo, essa combinação pode ser feita com a fusão de palavras já conhecidas pelo interlocutor para se criar um efeito de sentido atrativo e, conseqüentemente, persuadi-lo a adquirir um determinado produto ou a aderir a uma determinada ideia. Assim, pelo processo de cruzamento vocabular, a publicidade procura pela combinação “ideal” de duas ou mais palavras, ou seja, a melhor combinação semântica de uma palavra com outra(s) para se criar um efeito de sentido positivo.

4 ANÁLISE DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DA HORTIFRUTI

Levando-se em consideração que tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal são ricas em sentidos, utilizando-se de signos para se expressarem, conforme aponta Fiorin (1993, p. 371), torna-se necessário buscar interpretá-las para construir uma significação adequada em relação aos textos que circulam na sociedade. Pensando nisso, a seguir, são analisadas quatro campanhas publicitárias da Hortifruti para demonstrar como é feita a construção desses textos e discutir os efeitos de sentido que eles provocam.

Imagem 1 – Propaganda da Hortifruti sobre batata



Fonte: <https://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>

Em se tratando de linguagem não verbal, na imagem acima se pode observar a figura de uma batata que faz menção ao super-herói Batman, conhecido popularmente pelo seu visual composto por uma máscara preta em formato de morcego, que cobre metade da face e deixa os olhos evidentes, também presente na propaganda em questão.

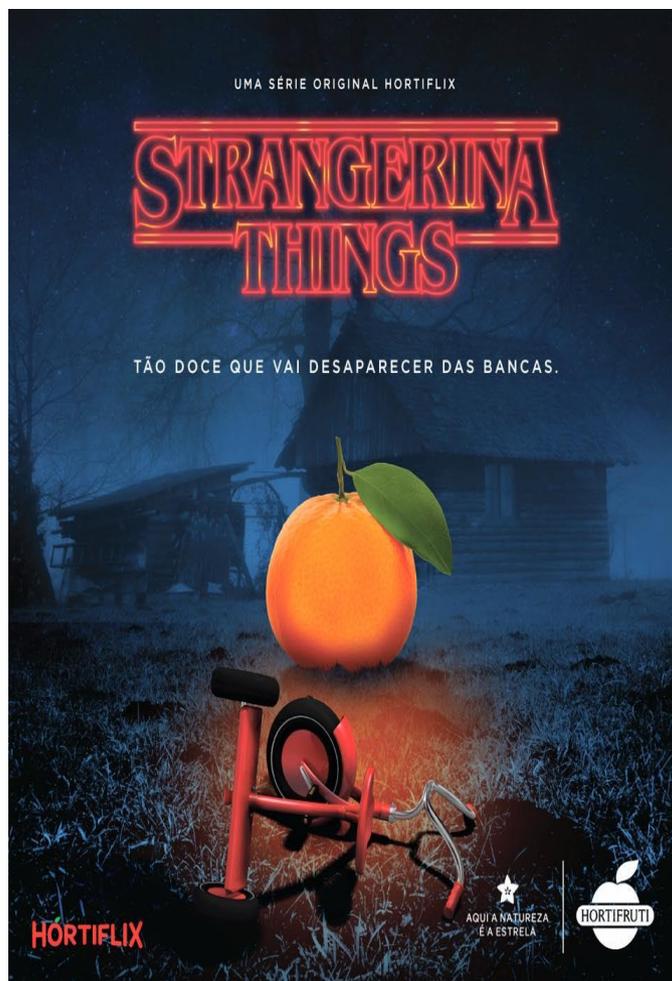
Já no que se refere à linguagem verbal, a presença do neologismo “Batatman” também auxilia na mensagem que o texto pretende transmitir. A criação desse neologismo se realiza por meio do processo de cruzamento vocabular, graças a um recurso denominado palavra montada por aglutinação, marcado pela aliteração. Nesse sentido, há um trocadilho entre as palavras “batata” e “Batman”, que compartilham partes semelhantes e, ao passarem pelo processo de aglutinação, geram a palavra “Batatman” por sofrerem alterações fonéticas na língua portuguesa.

Tem-se ainda que, segundo Sandmann (1996), o processo de cruzamento vocabular pode ser dividido em duas categorias: os homófonos e os não homófonos. Nesse sentido, os homófonos podem ser caracterizados como aqueles em que é necessária a existência de alguma característica fonológica comum às duas palavras. Por sua vez, os não homófonos são aqueles constituídos por vocábulos sem nenhuma semelhança fônica. Assim, temos na Imagem 1 um exemplo de cruzamento vocabular homófono, com a união das palavras “batata” e “Batman”, que possuem a parte comum: **BAT**.

Além disso, o slogan “Com energia, ele veio se vingar do vilão da preguiça” também auxilia na construção do principal objetivo da propaganda, que é o de chamar a atenção do público-alvo, fazendo novamente uma relação entre o Batman, conhecido por possuir muita energia ao lutar contra as injustiças na sociedade, e a batata, um legume que contém carboidratos, componentes que dão energia ao corpo humano. Dessa forma, como apontam Nakao e Kappel (2007), os textos publicitários utilizam a “linguagem elaborada para despertar desejos e aspirações, a fim de mostrar com uma

imagem persuasão sedutora”, levando as pessoas a sentirem a necessidade de adquirir algum produto.

Imagem 2 – Propaganda da Hortifruti sobre tangerina



Fonte: <https://www.facebook.com/hortifruti/photos/a.228624053843217/1124838080888472/?type=3&theater>

Na imagem acima, a figura de uma tangerina é colocada no lugar de Will Byers, o protagonista da série de televisão americana de ficção científica e terror *Stranger Things*, criada em 2016 pelos irmãos Matt e Ross Duffer. Ao inserir a fruta nesse local, o produtor do anúncio busca torná-la mais atrativa para o público, de modo que se sintam convencidos a comprá-la na loja Hortifruti. Para a construção de sentidos desejados, então, foi preciso que também se trabalhasse com a linguagem verbal e a linguagem não verbal, utilizando vários recursos, como cores, enquadramento, posicionamento dos objetos, ângulo etc.

Nesse viés, no que se refere à linguagem não verbal empregada para a construção da propaganda em questão, pode-se perceber o uso de uma estratégia bastante inteligente ao relacionar o produto com a série, tendo em vista que *Stranger Things* recebeu críticas positivas do público desde que foi lançada, tendo sido indicada a prêmios importantes como o Emmy e o Globo de Ouro. Na imagem, vê-se uma bicicleta

vermelha jogada ao chão, fazendo menção ao sumiço de Will, logo na primeira temporada. Além disso, o ambiente todo azul, em clima de mistério, composto por poucas casas e um chão de grama, também remete à série, além de favorecer a tangerina, que se destaca por sua cor laranja.

Já sobre a linguagem verbal utilizada, destaca-se ao alto da imagem as palavras “*Stranger Things*”. O neologismo “Strangerina” é criado a partir do cruzamento vocabular por meio da aglutinação das palavras “*Stranger*” e “tangerina”. Nesse sentido, o jogo de palavras é realizado não apenas pela aglutinação, mas também pelo estrangeirismo. Assim, a palavra inglesa “*stranger*” é aproveitada por vários motivos: o fonema /ge/ presente nela e na palavra “tangerina”, por exemplo, torna possível uma aliteração, proporcionando um ritmo à sentença ao deixar a frase mais agradável, além de contribuir para “a valorização do produto com uso da língua inglesa, uma questão cultural brasileira” (NAKAO; KAPPEL, 2007, p. 10).

Além disso, o slogan “Tão doce que vai desaparecer das bancas” também se apresenta como muito significativo para a construção da ideia que a propaganda pretende passar ao público. O intensificador “tão”, seguido do adjetivo “doce”, elevam a imagem da tangerina, caracterizando-a não apenas como uma fruta, mas uma fruta que se difere das demais por ser doce, com tendência a desaparecer das bancas Hortifruti rapidamente por ser muito procurada. Com tudo isso, pode-se inferir que o objetivo do anúncio foi brincar com a linguagem, levando as pessoas a adquirirem a tangerina, remetendo-a de alguma maneira à série e destacando sua principal característica: o fato de ser doce.

Imagem 3 – Propaganda da Hortifruti sobre champignon



Fonte: <https://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>

Na Imagem 3, a campanha faz uma fusão com as palavras “Chapolin” e “champignon”, criando-se, por meio do cruzamento vocabular, a palavra *Champignonlin*. Assim sendo, a criação neológica apresenta a palavra “champignon” inteira com o acréscimo de -LIN, advindo de “Chapolin”. Outro aspecto importante na constituição do sentido do texto está no uso das antenas e do martelo vermelho que acompanham o champignon, os quais remetem diretamente ao personagem Chapolin Colorado, que é mundialmente conhecido como um herói atrapalhado na série de televisão *Chapolin Colorado*. Além disso, o slogan “Não contavam com a astúcia de suas proteínas” faz um trocadilho com o programa de TV supracitado.

É necessário compreender a importância que a linguagem verbal e a não verbal possuem na construção do sentido dos textos publicitários, pois o conjunto imagem e enunciado promovem uma interação com o interlocutor. Dito isso, o jogo de palavras no *slogan* da campanha chama a atenção do público no que se refere ao desconhecimento que as pessoas possuem em relação à quantidade de proteínas que o cogumelo champignon tem. Desse modo, assim como o herói Chapolin, que aparece repentinamente quando alguém precisa de ajuda, o cogumelo surpreende com a “astúcia” de suas proteínas. Dado o exposto, pode-se dizer que o objetivo da campanha é interagir com o leitor, utilizando-se de referências que o sujeito/consumidor conhece, a fim de tornar o produto mais atrativo e fazer com que ele seja comprado.

Imagem 4 – Propaganda da Hortifruti sobre ervilha



Fonte: <https://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>

Na imagem acima, a figura de uma ervilha faz menção à super-heroína Mulher Maravilha, conhecida popularmente por utilizar uma tiara que contém um desenho de uma estrela, como a que está em volta do alimento apresentado. Além disso, a criação neológica também ajuda na construção do sentido do texto. Assim, a combinação das palavras “maravilha” e “ervilha” forma uma nova palavra: *Maraervilha*. Nesse caso, a palavra “ervilha” está inteira e foi acrescentado parte da palavra “maravilha”. Podemos dizer, então, que o novo vocábulo, formado pelo processo de cruzamento vocabular, faz alusão a uma ervilha maravilhosa, que o leitor/consumidor precisa adquirir justamente por ser tão incrível se comparada às demais.

Para além disso, o *slogan* “Faz desaparecer o colesterol malfeitor”, que vem juntamente à campanha, pretende convencer o leitor de que a ervilha, assim como a heroína, também combate coisas do mal: no caso da Mulher Maravilha, vilões; no caso da ervilha, o colesterol malfeitor. Nesse cenário, é interessante pensar o quão estratégicos são os recursos utilizados pelas campanhas da Hortifruti, uma vez que a relação da ervilha com a personagem fictícia é proposital e bem articulada.

Assim, a escolha dessa combinação se dá, muito provavelmente, pelo fato de a figura da Mulher Maravilha ser bastante conhecida e adorada pelas pessoas de modo geral e, portanto, a escolha publicitária remonta a sua característica criativa e ardilosa. Em suma, tem-se, então, que a Imagem 4, assim como as anteriores, pretende chamar a atenção do público para um determinado produto, utilizando-se de figuras popularmente conhecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do que normalmente se tende a afirmar pelo senso comum, as novas formações lexicais contribuem, para além de aspectos puramente estéticos, para a significação do texto em sua totalidade. Nesse sentido, em se tratando do discurso publicitário, é preciso ter em mente que nenhuma escolha lexical empregada nas propagandas é aleatória, sobretudo em virtude de o objetivo principal do produtor ser o de convencer os sujeitos a adquirir algum produto. Para que esse convencimento ocorra, então, a publicidade encontra na palavra uma maneira de persuadir os indivíduos de uma maneira inteligente, posto que muitas vezes o produto divulgado é adquirido não por uma real necessidade, mas graças ao contexto em que a publicidade o insere, tornando-o mais atrativo.

O discurso publicitário, dessa maneira, sempre irá se atentar para a produção de um texto criativo, sedutor e persuasivo. Nesse sentido, os processos de formação de palavras auxiliam significativamente as campanhas publicitárias a realçar as características de um determinado produto. Assim, a presente pesquisa buscou discutir a importância que as formações neológicas possuem no contexto publicitário e refletir sobre as estratégias utilizadas pela publicidade para convencer o leitor/consumidor a adquirir um determinado produto.

Além disso, esse trabalho também foi desenvolvido visando compreender melhor o processo de cruzamento vocabular em textos publicitários. Ressalta-se, ainda, que a formação de novas palavras não acontece de forma aleatória, mas, sim, respeitando

as regras de produtividade lexical da língua. Por esse e por outros motivos, acredita-se que os textos publicitários podem ser utilizados para o estudo dos neologismos, demonstrando suas funcionalidades nas propagandas publicitárias e seus efeitos de sentido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Katia Emmerick; RONDININI, Roberto Botelho. Cruzamento vocabular: um subtipo da composição? **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 4, mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, José Luiz. (org.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

JACKENDOFF, Ray. Morphological and Semantic Regularities in the Lexicon. **Language**. Linguistic Society of America, 1975.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA, Ana Paula Ferreira de. **Processo de formação de palavras em gêneros publicitários: análise de algumas propagandas**. 2010. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2003.

NAKAO, Marinalda de Fátima Lima; KAPPEL, Irma Beatriz. O neologismo como recurso produtivo e criativo nos textos publicitários. **Fazu**, Uberaba, n. 4, p.84-99, 2007.

ROCHA, Maria Eduarda Rodrigues Moura. As escolhas lexicais no gênero publicitário: uma abordagem linguístico-discursiva. **SELIMEL: X Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas**. Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba, novembro de 2017.

SANDMANN, Antônio José. **Formação de palavras no português contemporâneo**. Curitiba: Ed. URPR, 1996.

O registro do léxico da língua portuguesa: breve histórico da lexicografia brasileira

*The register of the Portuguese language lexicon:
brief history of Brazilian lexicography*

ARTHUR BURITY ROSA

Graduando na Universidade Federal de Brasília (UnB)
E-mail: arthur.rosa66@gmail.com

JOÃO EDUARDO GUIMARÃES SANTOS

Graduando na Universidade Federal de Brasília (UnB)
E-mail: gs.joaoseduardo@gmail.com

VICTORIA REGINA ITALIANO ALVES

Graduando na Universidade Federal de Brasília (UnB)
E-mail: italiano.al.vick@gmail.com

Resumo: Lexicografia é uma área de estudos da Linguística que se dedica à organização do repertório lexical de uma língua. No presente artigo, analisamos o histórico da constituição dos registros lexicográficos do português, passando por dicionários portugueses e brasileiros, além de seus autores, objetivando a construção de um apanhado a respeito da formação da lexicografia em língua portuguesa. Para atingir este objetivo, os seguintes procedimentos foram realizados: conceituação de lexicografia, expondo sua importância para a identidade e a unidade político-linguística de uma nação; sintetização dos períodos históricos, analisando o cenário brasileiro e europeu; apresentação de problemáticas contemporâneas, para aproximar este tema do cenário cotidiano, maximizando a assimilação.

Palavras-chave: Lexicografia. Dicionários portugueses. Dicionários brasileiros.

Abstract: Lexicography is an area of linguistics studies dedicated to the organization of the lexical repertoire of a language. In this article, we analyze the history of the constitution of lexicographic records in Portuguese, including Portuguese and Brazilian dictionaries, as well as their authors, aiming to build an overview of the formation of lexicography in Portuguese language. To achieve this objective, the following procedures were carried out: conceptualization of lexicography, exposing its importance for the identity and political-linguistic unity of a nation; synthesis of historical periods, analyzing the Brazilian and European scenario; presentation of contemporary issues, to bring this theme closer to the daily scenario, maximizing assimilation.

Keywords: Lexicography. Portuguese dictionaries. Brazilian dictionaries.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Lexicografia é uma área de estudos dedicada à organização e registro do léxico, ou seja, das palavras de uma determinada língua, ocupando-se da produção de dicionários, instrumentos linguísticos que atuam como ferramentas utilizadas e desenvolvidas para o registro do uso de itens lexicais e seus significados ao longo da história. Os instrumentos linguísticos são considerados na sua relação com a sociedade e a história, no caso da lexicografia em língua portuguesa isto significa uma gama de conexões, visto que, sendo a língua de um povo colonizador, o português encontrou terreno fértil para desenvolvimento nas colônias, onde entrou em contato com os idiomas locais, no caso específico do Brasil, que é o foco deste trabalho, podemos contabilizar as línguas indígenas e os idiomas africanos trazidos pelos escravizados.

A questão histórica em lexicografia tem que ser considerada com seriedade, uma vez que o registro dos usos dos vocábulos é parte integrante da feitura dos dicionários, isto é, os dicionários apresentam mais de uma acepção para cada palavra e o que determina a ordem das acepções é justamente a cronologia de uso, dessa forma, os significados relacionados à determinada entrada podem aparecer em ordem da mais recente para a menos recente ou vice-versa, por isso alguns deles podem despertar percepções de que são preconceituosos, uma vez que correspondem a usos que não mais condizem com o pensamento social contemporâneo. Entretanto, é importante que esse registro continue a existir, uma vez que não apenas cataloga o significado atribuído à determinada palavra em dado período da evolução da língua, mas também assinala o progresso de pensamento da comunidade de fala, evidenciando suas crenças, preconceitos e sistemas de valores semióticos.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: na seção 2 (*O dicionário português*), passaremos pelos períodos históricos dos dicionários portugueses, condensando em tópicos os eventos principais de cada período; na seção 3 (*O dicionário brasileiro*), iremos isolar o desenvolvimento brasileiro dos dicionários, evidenciando o que motivou a configuração do dicionário da época até os dias de hoje; na seção 4 (*O conflito contemporâneo*), traremos à tona alguns dos conceitos contemporâneos mal interpretados acerca dos dicionários, evidenciando porque devemos preservar essa ferramenta em vez de modificá-la; por fim, na seção 5 (*Considerações finais*), vamos sintetizar os principais pontos levantados neste trabalho e responderemos à pergunta “por que dicionários são importantes?”.

2 O DICIONÁRIO PORTUGUÊS

À medida que a língua portuguesa se desenvolvia e se tornava independente do latim, a prática de sua escrita exigiu naturalmente o registro das palavras utilizadas. Embora os dicionários de fato só fossem desenvolver no século XVI, desde o século XI uma espécie de pré-lexicografia se desenvolvia nos mosteiros da Europa (VERDELHO, 2002).

Baseando-nos no texto *Dicionários Portugueses, Breve História*, de Telmo Verdelho, apresentamos a seguinte síntese histórica da evolução dos dicionários apresentada pelo autor:

- A Pré-Lexicografia,
- A Fundação,
- Rafael Bluteau,
- A Modernização,
- A Contemporaneidade.

Com o intuito de entender as características de cada período, vamos destrinchá-las.

a) Pré-Lexicografia (Século XI - XV)

Este longo período foi marcado pelo registro do latim nos monastérios medievais e pela tradução da Bíblia para língua popular, graças à reforma de Lutero. Muito dessa fase se perdeu: poucos registros e listas de vocabulário escassas são tudo que nos resta desses séculos iniciais da escrita do português. Aqui cabe citar Frei Martinho de Arraiolos (c. 1170 - ?).

b) A Fundação (Século XVI - XVII)

Foi neste período, marcado pelas Grandes Navegações da superpotência de Portugal, que temos o início da dicionarização formal do português. Com o intuito de propagar a fé cristã, os jesuítas, que já tinham a prática escolar como função, realizaram as missões exploratórias nas terras de além-mar sob o alcance lusitano. Para propagar a fé, era necessária a comunicação entre a Companhia de Jesus e os estrangeiros, o que impulsionou o estudo de línguas estrangeiras e sua tradução, expandindo, por sua vez, a compreensão do próprio português. Destaca-se o trabalho de Jerónimo Cardoso (c. 1500 - c. 1569), Agostinho Barbosa (1590-1649) e Bento Pereira (1605-1681). Os dicionários dessa época já levantavam unidades gramaticais (sujeito, verbo, por exemplo), davam o valor semântico das palavras e apresentavam uma referência de ortografia.

c) Rafael Bluteau (Século XVII - XVIII)

A obra massiva e inovadora de Rafael Bluteau (1638 - 1734) se tornou referência para todos os dicionários a serem produzidos. Muitos estudiosos trabalharam a partir da obra de Bluteau, com reedições, apêndices e críticas, como Pedro José da Fonseca (1736-1816) e José Caetano (1690-post1757). Entre as grandes inovações desse pesquisador, se destacam a diferenciação entre língua nobre e língua plebeia; a relação da língua com a nação; o português como idioma independente, e não um derivado corrompido do castelhano; e a listagem dos antigos autores de dicionários, registrando seu esforço.

d) A Modernização (Século XVIII - XIX)

Com o desenvolvimento da Europa e as identidades nacionais em evidência, a academia estava mais sólida do que nunca. Esse período foi marcado pelas reedições de dicionários antigos, assim como a publicação de “guias de leitura”, que faziam a intercedência entre o leitor moderno e os dicionários clássicos, com notas, comentários e etimologias. Assim como havia pesquisas incoerentes, como a de Bernardo de Lima Bacelar (c.1736 - p.1787), defendendo que o português descendia diretamente do grego, também se destacavam importantes pesquisadores, como António de Moraes Silva (1755-1824) e Joaquim de Santa Rosa de Viterbo (1744-1822). Salienta-se que, nessa fase, havia também dicionários de apoio literário, que continham sinônimos e estudos etimológicos para facilitar o criar poético. Este foi um trabalho desenvolvido, por exemplo, por Francisco José Freire (1719-1773) e Francisco Luís Ameno (1713-1793).

e) A Contemporaneidade (Séculos XX - XIX)

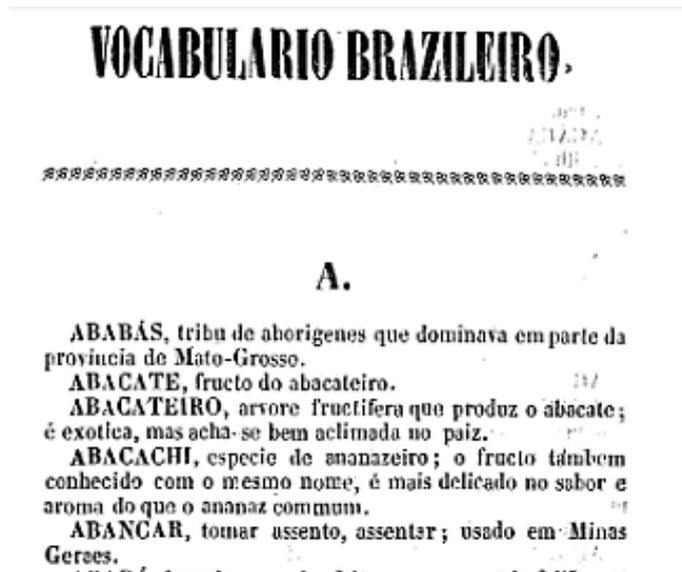
A fase final dos dicionários é plural e multimidiática. Com os avanços tecnológicos em constante evolução, há uma conexão como nunca antes vista entre pessoas e conhecimentos. É uma fase de grandes dicionários, obras associadas a outras áreas do conhecimento e voltadas para a educação abrangente do hoje, como o estudo de Artur Bivar (1871-1946). Existem também os dicionários específicos, focados em elementos da linguagem, como a ortografia, em Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1840 - 1914), e a morfologia, em Evaldo Heckler (1984). Por fim, salientam-se os trabalhos de lexicografia histórica, na qual se analisam textos antigos e deles se fazem dicionários especializados: para exemplificar, António Geraldo da Cunha é responsável pela produção de um dicionário de 1966 que partiu da análise de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

3 O DICIONÁRIO BRASILEIRO

O dicionário, assim como qualquer outro instrumento linguístico, se encontra em uma interface com a sociedade na qual (e para a qual) foi composto. A língua nacional é de grande importância para a constituição da identidade de um povo; no caso brasileiro, a língua nacional veio “pronta” do colonizador europeu, mas, aqui, encontrou um ambiente linguisticamente rico que estimulou o seu desenvolvimento em uma língua verdadeiramente nacional, uma língua brasileira, cujo percurso de evolução é longo e marcado pela autoridade acadêmica da metrópole portuguesa e é por isso que falar da história dos dicionários brasileiros é também falar da passagem da lexicografia portuguesa até a constituição de uma brasileira. Por exemplo, o *Diccionario de lingua portugueza*, de 1789, é considerado o primeiro dicionário monolíngue em português, mas, embora seu autor, António de Moraes Silva, fosse brasileiro, a obra foi publicada em Lisboa e liga-se à tradição lexicográfica europeia, não brasileira. Por volta do século XIX, surgem os dicionários parciais, assim chamados porque eram, segundo Nunes (2008, p. 354), “dicionários de complemento aos dicionários portugueses [...]”, incluindo-se aí

dicionários de regionalismos e brasileirismos, tal como o *Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa*, de 1853, de Braz da Costa Rubim, que traz entradas como “abacate” e “abacateiro”, itens vegetais muito populares e comuns no Brasil desde aquela época, porém menos (ou totalmente não) conhecidos em Portugal, o que justifica a sua presença em um dicionário parcial de vocabulário complementar, como pode ser visto na imagem abaixo:

Imagem 1 – Vocabulário brasileiro



Fonte: Rubim, 1853, p. 1.

Os dicionários monolíngues brasileiros só começam a “aparecer” a partir do século XIX. Somente no século XX, mais ou menos entre as décadas de 1930 e 1970, é que os dicionários *gerais* brasileiros se consolidam – gerais porque, nas palavras de Nunes (2008, p. 355), “Não se trata de dicionários que complementem os dicionários portugueses ou acrescentam elementos a eles, mas sim de obras que passam a funcionar como representativas de uma totalidade da língua praticada no Brasil.”

Percebe-se, então, que a constituição do conhecimento e obras metalinguísticas no Brasil têm um desenvolvimento emblemático e extremamente recente, o que não é surpresa, quando consideramos o fato de que já havia uma grande diversidade de obras e instrumentos linguísticos em língua portuguesa. Nas palavras de Orlandi:

Trata-se do caso em que há extensão do uso de uma língua já instrumentalizada (ou em curso de instrumentalização sobre um território dado) para outro território. É o caso que se produziu nas grandes colonizações ocidentais (inglesa, francesa, portuguesa, espanhola, na América, em especial). (ORLANDI, 1990, p. 15)

O Brasil era, então, um país jovem e em plena constituição de sua própria identidade nacional, mas que vinha de um passado colonial marcante, com uma literatura e um idioma já consolidados e instrumentalizados em gramáticas e dicionários, em um momento em que a recém ex-colônia ainda começava a “andar com

as próprias pernas”. É preciso considerar a existência de toda uma tradição em conhecimento metalinguístico do português que o Brasil herdou de maneira natural. O desenvolvimento de uma tradição própria, portanto, deveria passar, primeiramente, pela consideração daquilo que já existia e de como isso foi assimilado e misturado com outras referências (indígenas e africanas) em uma brasilidade linguística. A lexicografia no Brasil, então, se desenvolveu nas aras da tradição portuguesa, buscando referências na autoridade literária, isto é, no padrão de escrita dos grandes nomes da literatura como modelo ideal e didático. O resultado é uma idealização linguística, uma tradição de instrumentos linguísticos que se baseia numa língua ideal, afastando-se da língua viva e da fala popular, fluida e real. Como exemplo desse tipo de dicionário, Nunes (2008, p. 360) cita o *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*, de Laudelino Freire, cuja definição de “caminhar” disporemos aqui a título de comparação:

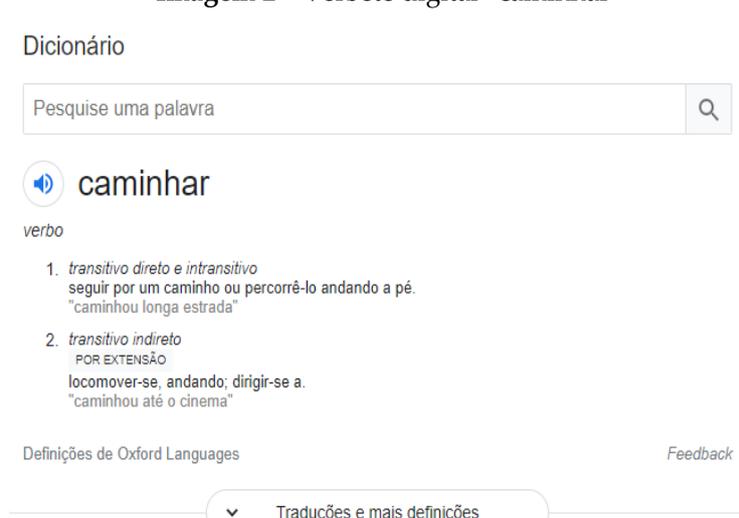
CAMINHAR. v.r.v. De *caminho* + *ar*. Percorrer caminho a pé; andar (*intr.*; *tr. ind.*, com prep. *até a, com, para, por*): “Nuno Álvares Pereira, naturalmente calado e de si pouco risonho, *caminhava* com os olhos baixos, e a cabeça pendida sobre o peito” (Rebêlo da Silva). “As outras obedecem-lhe, *caminham* quando ela ordena; são como filhas, são como escravas” (C. Neto). “Pôs-se a *caminhar* a passos largos, as mãos atafalhadas nos bolsos das calças” (Id.). “Eu *caminhava* a pé, guiando-me ao sabor da imaginativa ideia” (Camilo). “Ajudado por esta circunstância *caminhei* com passos lentos e sutis” (Herculano). “Moveuse e foi, quase de rôjo, *caminhando* de pés e mãos e mãos como os símios, lento, lento até junto do esqueleto” (C. Neto). “Vagarosamente *caminhou até* a porta do quarto” (Id.). “Pagens, o nosso abade padece de gota: talvez lhe custe *caminhar até* a capela” (Herculano). “E fê-lo *caminhar com* duas muletas” (Rui). “Por estar perto da cordoaria, donde vinha o rugido de um grande reboliço, *caminhou para* lá” (Camilo). “Dali a pouco, saindo ambos, *caminharam* silenciosos *pela* estrada *até a* um regato” (V. de Taunay). “*Caminham por* umbrosas colunatas de estrutura sem par” (Pôrto Alegre). “Dous amigos, ao *caminharem por* uma estrada, conversam ordinariamente em diversas matérias” (Odorico Mendes). || 2. Pôr-se em movimento; seguir, rodar (*intr.*; *tr. ind.*, com prep. *a, para*): “*Caminhávamos* enquanto os cavalos se podiam menear, e ficávamos onde nos colhia a noite” (Herculano). “Um frade bernardo alto, grosso e rubicundo, montado em uma possante mula branca, *caminhava à* frente da cavalgadura” (Id.). “*Caminha à* cordilheira; a serra avulta” (Pôrto Alegre). “A família real entrou no formoso côche, que se pôs a *caminharpara* Alcântara” (Corvo). || 3. Navegar, velejar (*intr.*): “*Caminha* o nauta, costeando as orlas de Gomeira” (Pôrto Alegre). || 4. Percorrer (o navio) uma distância (*intr.*) || 5. Viajar (*intr.*): “Limitou-se a recomendar ao moço válido, ainda desnudado no gesto, que só *caminhasse* de noite, e com jornadas curtas” (Herculano). || 6. Ir, dirigir-se (*tr. ind.*, com prep. *a, para*): “Estrepitosos rios despenhados com vastadoura queda *ao mar caminham*” (Odorico Mendes). “Vê que vou falar-te no tom do mártir que *caminha ao* seu fim sem voltar a face ao mundo que deixa” (Camilo). “*Caminhoupara* o soldado, sacudiu-o pelo braço” (Rui). “*Caminhâmos para* casa, e não

trocámos palavra” (Camilo). || 7. Progredir (*intr.; trans. ind., com prep. a, em, sobre*): “Nada; aquilo não *caminha*” (Castilho). “Os povos, segundo esta doutrina deshonrosa ou sequer desconsoladora para a humanidade, não podem *caminhar* sem que um rei ou imperador os conduza pela mão” (Latino Coelho). “Desde então o poder otomano *caminhara* despejadamente *ao* seu maior esplendor” (Id.). “E a lua *caminhava no céu* levando a noite” (C. Neto). “Restava, para completar o seu trabalho, oferecer aos que pretendessem *caminhar sobre* os seus vestígios alguma parte daquilo com que êle mesmo se nacionalizara.” (FREIRE, 1939)

Entretanto, no Brasil das décadas de 1930 e 1970, a ascensão das classes trabalhadoras e sua necessidade de conhecimento utilitário e objetivo confrontou o dicionário clássico e sua representação elitista da língua e da sociedade, substituindo-a pela indispensabilidade imediata do povo. Os dicionários tiveram, então, de se reinventar de maneira portátil, funcional e objetiva. Como exemplo desse tipo de dicionário, Nunes (2008, p. 364) cita o *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa* (PDBLP), de Barroso e Lima, cuja acepção de “caminhar” está aqui transcrita para comparação com a anterior: “**Caminhar**, *v. t.* Percorrer *caminho* a pé; andar; *v. int.* percorrer, andando.” (BARROSO; LIMA, 1938).

Nos tempos atuais, a inclusão digital impulsionou o uso dos dispositivos eletrônicos e computacionais, fazendo com que, de maneira geral, os dicionários impressos fossem quase “aposentados”. As pessoas, atualmente, recorrem, de forma majoritária, a recursos de busca na internet, principalmente na plataforma Google, que, em parceria com a editora Oxford Languages, faz os verbetes virtuais para as buscas textuais da plataforma, como ilustrado pela imagem abaixo, que contém a definição do Google + Oxford Languages para o verbo “caminhar”:

Imagem 2 – Verbetes digital “caminhar”



Fonte: plataforma de busca Google, 2020.

O desenvolvimento da lexicografia brasileira já sofreu diversas reviravoltas, como indicado pela análise histórica apresentada anteriormente. O fato é que a confecção

de dicionários é uma tarefa séria, atribuída a estudiosos da linguagem, mas que deve ser pautada pela necessidade social, isto é, pelo modo como a comunidade de fala se relaciona não apenas com a sua língua, mas também com os instrumentos linguísticos. Embora a empreitada lexicográfica no mundo virtual ainda seja recente, as plataformas digitais foram alçadas, na atualidade, ao posto de veículo mais consultado no que tange ao registro lexicográfico das línguas. É necessário, portanto, prestar atenção nessas plataformas para que o desenvolvimento dos “dicionários” virtuais seja empreendido de maneira eficiente e por profissionais capacitados, para atender as necessidades das pessoas que evoluem com a tecnologia, a passos largos.

4 O CONFLITO CONTEMPORÂNEO

Com o propósito de ilustrar a importância dos dicionários formais, apresentamos uma polêmica envolvendo o significado de palavras no dicionário, ocorrida em setembro de 2020. A polêmica ocorreu a partir de uma reclamação feita pela cantora Anitta sobre a definição da palavra “patroa” na plataforma de buscas *Google*, a qual permite consultar o significado de palavras por meio de uma parceria estabelecida com a empresa britânica *Oxford Languages*, subsidiária da Universidade de Oxford.

A reclamação se dá pela definição da palavra “patroa” constar na plataforma como “mulher do patrão” ou “dona de casa” ao passo que o significado da palavra “patrão” está como “proprietário ou chefe de um estabelecimento”. Em vídeo postado em uma mídia social, a cantora comentou que “patroa” era o feminino da definição de “patrão” e que não acreditava que aquilo, referindo-se à definição da palavra, estava em nosso dicionário.

A primeira questão importante ao se tratar dessa polêmica é que o dicionário do *Google* não é de forma alguma um dicionário formal da língua portuguesa, nem deve ser tratado como tal. Ademais, a importância de a plataforma trazer em si uma ferramenta de busca de significados está para uma democratização do acesso, permitindo uma consulta virtual rápida, a qual deve ser feita tendo em vista um caráter mais informal. O dicionário do site é mais uma ferramenta que um dicionário em si, todavia, devido à fácil disseminação de informação da plataforma, pode dar a impressão ao público de ser uma fonte reconhecida em seu caráter lexicográfico, o que muitas vezes leva pessoas, como a cantora, a se referir a plataforma como “nosso dicionário”.

A definição de “patroa” como o feminino de “patrão” consta dos dicionários normativos, isto é, aqueles de editoras, que não se constituem apenas de uma ferramenta de busca digital. O Dicionário Michaelis define patroa como “proprietária de qualquer tipo de empresa: industrial, comercial, agrícola ou de serviços, em relação a seus empregados” (MICHAELIS, 2020, *online*), exatamente o feminino da definição de patrão no mesmo dicionário: “proprietário de empresa, fábrica, oficina, fazenda etc., em relação a seus empregados; empregador” (MICHAELIS, 2020, *online*). O dicionário traz ainda as definições de patroa como sinônimo de esposa e como um tratamento respeitoso, mas sinaliza que são acepções coloquiais, além de trazer um último significado como “mulher do patrão”, por ser um significado comum para gerações de pessoas mais velhas. Da mesma forma, o Dicionário Houaiss traz também essas definições,

espelhando o significado de “patrão”, em seu verbete: “1. A mulher do patrão 2. A dona de casa 3. Mulher que dirige certos estabelecimentos ou serviços 4. Mulher casada, em relação ao marido; esposa 5. Como interlocutório pessoal” (HOUAISS, 2020, *online*).

A presença de significados mais arcaicos para a palavra, como “esposa” ou “mulher do patrão”, parte de uma das funções do dicionário: catalogar a mudança linguística das palavras de uma língua ao longo da história. Além disso, a cristalização do significado de uma palavra não ocorre rapidamente; é um processo demorado que deve partir de uma parcela significativa de seus falantes para que seja considerado efetivamente em uso, até mesmo como gíria.

Um exemplo claro de ressignificação é a palavra “propina”. Atualmente, a palavra é utilizada exclusivamente para se referir à persuasão usando dinheiro, mas seu significado original é muito mais próximo de gorjeta e gratificação, como apresenta o Dicionário Houaiss (2020), além de alguns lusitanismos incomuns no Brasil, como “taxa que se paga ao Estado em certas escolas, para abertura de matrícula, realização de exames etc.” e “em determinadas agremiações, joia paga por um novo associado” (HOUAISS, 2020, *online*).

Nesse contexto, os dicionários representam um papel de extrema importância, uma vez que, além de serem instrumentos de consulta e correção linguística para a norma padrão, registram o percurso dos vocábulos através da história, catalogando os usos dos lexemas em diversos contextos e tempos linguísticos, além do curso da evolução de pensamento das comunidades de fala. Sylvain Auroux nomeia essa relação como hiperlíngua, referindo-se “não à língua de forma abstrata, mas sim, ao espaço-tempo onde se encontram os sujeitos falantes e onde se inserem também os instrumentos linguísticos, que transformam as relações que esses falantes entretêm com a língua.” (NUNES, 2008, p. 356). Instrumentos linguísticos como os dicionários seriam, então, verdadeiros retratos do estado de evolução das línguas, pois registrariam (e ajudariam a criar) espaços-tempo relativamente homogêneos nas línguas, auxiliando os pesquisadores (e falantes em geral) a entender o percurso evolutivo do português, além do uso diacrônico de seus vocábulos e os processos mentais envolvidos nesses usos, evidenciando o sistema semiótico de crenças e valores dos falantes em dado período histórico da língua.

Retomando a polêmica, o significado de “patroa” no dicionário do *Google* foi posteriormente equiparado ao que estava em “patrão”. Em nota, a empresa *Oxford Languages* respondeu às reclamações de Anitta, afirmando:

Adotamos uma série de mudanças para deixar as definições ainda mais claras e úteis para os usuários. No caso do termo 'patroa', a definição não estava mais refletindo o uso contemporâneo pelos falantes de português do Brasil, e, por isso, este verbete foi atualizado. [...] Criar e manter um dicionário é uma tarefa eterna, que não acaba nunca. Ela deve se basear no objetivo de registrar e refletir uma língua com precisão. Para fazer isso, as sugestões e opiniões das pessoas reais, que usam o idioma no dia a dia, são uma contribuição indispensável. (CORRÊA, 2020, *online*)

Considerando o caráter informal da plataforma, é coerente que apenas significados atuais sejam mantidos. Todavia, dicionários formais ainda devem ser a fonte principal de consulta para situações como essa que foi apresentada. Portanto, era uma questão de a plataforma estar desatualizada, não os dicionários brasileiros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste artigo, foi perguntado ‘por que dicionários são importantes?’. É importante tratar da constituição do dicionário como um instrumento linguístico em interface com a sociedade e o tempo. Nas palavras de Faraco (2019, p. 16), “as sociedades têm história. É no interior dessas totalidades que as línguas existem.” Portanto, é inegável a conexão entre o desenvolvimento de obras lexicográficas e os ideais que relacionam idioma e nação, partindo de uma noção da língua como fator de unicidade cultural de um povo, o que ajudou a fortalecer o estado-nação soberano nos moldes que temos hoje. Nessa perspectiva histórica, o português passou por um longo trajeto até ser valorizado como língua própria, isto é, a língua do estado-nação de Portugal e, posteriormente, do Brasil e de seu povo.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Gustavo; LIMA, Hildebrando. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

CORRÊA, Bárbara. Dicionário parceiro do Google muda definições de 'patroa' e 'mulher solteira'. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo: 17 set. 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,dicionario-parceiro-do-google-muda-definicoes-de-patroa-e-mulher-solteira,70003441660>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Sociedade, estado-nação, língua, cultura. *In*. **História do Português**, 2019.

FREIRE, Laudelino. **Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: A Noite, 1939-1944

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/patr%C3%A3o/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

NUNES, J. H. Dicionário, sociedade e língua nacional: o surgimento dos dicionários monolíngües no Brasil. *In*: I. S. Lima, L. Carmo (org.). **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 353-374.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista – discurso do confronto**: Velho e Novo Mundo. Campinas: Ed. da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1990.

PATROA. *In*: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 02 dez. 2020.

PATROA. *In*: **Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/patroa/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PROPINA. *In*: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3. Acesso em: 02 dez. 2020.

RUBIM, Braz da Costa. **Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Emp. Typ. Dous de Dezembro de Paula Brito Impressor da Casa Imperial, 1853.

VERDELHO, Telmo. Dicionários portugueses, breve história. *In*: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida (org.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2002, p.15-64.

Patriarcado e opressão feminina em “A hora e vez de Augusto Matraga”, de João Guimarães Rosa

Patriarcado y la opresión femenina en “La hora y vez de Augusto Matraga”, de João Guimarães Rosa

LUIZA BENÍCIO PEREIRA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI),
da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
E-mail: luizabenicio14@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir as normas patriarcais que promovem a opressão feminina das personagens Dionóra, Mimita, Angélica e Tomázia no conto “A hora e vez de Augusto Matraga”, inserto na obra *Sagarana* (2015), do escritor mineiro João Guimarães Rosa, a partir das teorias de dominação e de violência simbólica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012) e das perspectivas teóricas da crítica literária feminista e do feminismo existencialista. As figuras ficcionais femininas referidas habitam o espaço gerido pelo homem, este dissemina atitudes de dominação machista, sexista e insultuosa. Posto isto, pretende-se pôr em relevo o agravamento das posturas de poder masculino, intensificada pelo patriarcado no tratamento do feminino, bastante presente na sociedade em que prevalece a desigualdade e sujeição de gênero. A fundamentação teórica constitui-se dos seguintes autores: Beauvoir (2016), Boris e Cesídio (2007), Cevasco (2009), Perrot (2007, 1998), Zolin (2009). O resultado enuncia que a opressão das personagens narrativas femininas vem de uma base patriarcal que fortalece as ações de violência e limitam a autonomia destas mulheres ficcionais, tratando-as como propriedade e mercadorias.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Patriarcado. Opressão. Figura feminina. Guimarães Rosa.

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo discutir las normas patriarcales que promueven la opresión femenina de las personagens Dionóra, Mimita, Angélica e Tomázia en el cuento “La hora y vez de Augusto Matraga”, inserto en la obra *Sagarana* (2015), del escritor minero João Guimarães Rosa, a partir de las teorías de dominación y de violencia simbólica del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2012) y de las perspectivas teóricas de la crítica literaria feminista y del feminismo existencialista. Las figuras ficticias femeninas referidas habitan el espacio administrado por el hombre, éste disemina actitudes de dominación machista, sexista e insultante. Dicho esto, se pretende poner de relieve el agravamiento de las posturas de poder masculino, intensificada por el patriarcado en el trato de lo femenino, bastante presente en la sociedad en la que prevelece la desigualdad y sujeción de género. La justificación teórica se constituye de los siguientes autores: Beauvoir (2016), Boris e Cesídio (2007), Cevasco (2009), Perrot (2007, 1998), Zolin (2009). El resultado enuncia que la opresión de las personajes narrativos femeninos viene de una base patriarcal que fortalece las acciones de violencia y limita la autonomía de estas mujeres ficcionales, tratándolas como propiedad y mercancías.

Palabras-clave: Literatura brasileña. Patriarcado. Opresión. Figura femenina. Guimarães Rosa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

João Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, interior do estado de Minas Gerais, no ano de 1908 e faleceu no Rio de Janeiro em 1967. Além de escritor reconhecido pela crítica literária como um dos nomes mais representativos do movimento modernista, exerceu a profissão de médico e diplomata concursado. Em 1967, assumiu o cargo de membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), chegando a falecer dias após a posse¹.

Pertencente à terceira geração do modernismo brasileiro, ao lado de João Cabral de Melo, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Ariano Suassuna, Rosa explora, em seus romances e contos, a temática regionalista, voltando-se ao sertão mineiro e à representação da figura dos sertanejos nas dimensões culturais, linguísticas e sociais. Em sua escrita, faz uso dos artifícios criativos da linguagem na constituição de neologismos; ora explora o popular, ora põe em voga o erudito².

A obra *Sagarana*³, publicada pela primeira vez em 1946, é composta pelos seguintes contos: “O burrinho pedrês”; “A volta do marido pródigo”; “Sarapalha”; “Duelo”; “Minha gente”; “São Marcos”; “Corpo fechado”; “Conversa de bois”; “A hora e vez de Augusto Matraga”. Esses contos têm por espaço ficcional o sertão de Minas Gerais; o foco narrativo encontra-se em primeira e terceira pessoa, classificando-se respectivamente em narrador personagem e narrador onisciente.

O conto “A hora e vez de Augusto Matraga” retrata, em plano principal, a vida de Nhô Augusto, homem de imagem rígida e dotado de grande valentia, filho do Coronel Afonso Estêves. A trajetória do personagem tem uma mudança brusca após sobreviver a um ataque brutal, iniciando o processo de regeneração espiritual em busca da bondade e santidade. Ao avançar na narrativa, o leitor depara-se com as histórias das personagens femininas, habitantes de espaços sertanejos diversos, que exercem papéis movedores dentro das malhas literárias.

Este trabalho tem como objetivo discutir o patriarcado e as opressões em que as personagens Dionóra, Mimita, Angélica e Tomázia⁴ estão imersas. A metodologia parte de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, aliando-se a uma revisão de literatura dos pressupostos teóricos basilares desta análise. Entabulam-se as discussões com o pensamento do francês Pierre Bourdieu (2012), com a crítica feminista⁵ de Lúcia

¹ Informação biográfica disponível em: <http://www.funag.gov.br/chdd/index.php/personalidades-historicas/60-personalidades-historicas/127-joao-rosa>. Acesso em: 19 ago. 2020.

² De acordo com Fabrício César de Aguiar (2018), na tese de doutoramento intitulada *O pacto entre Rosa e sertão: a encruzilhada do espaço com a literatura*, Guimarães Rosa conviveu com a cultura do sertão em seus múltiplos traços populares, pois na infância morou em fazendas e participou das atividades sertanejas; teve contato também com os saberes considerados letrados, corporizando essas vivências em sua produção literária.

³ Com este livro, o autor recebeu o prêmio *Filipe d'Oliveiro*, em 1946.

⁴ Esta personagem é chamada com frequência de Sariema, porém escolheu-se utilizar o nome Tomázia – mencionado no conto apenas uma vez – para preservar a verdadeira identidade feminina da figura narrativa.

⁵ A crítica literária feminista “trata-se de um modo de ler a literatura confessadamente empenhada, voltada para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, construídas, ao longo do tempo, pela cultura” (ZOLIN, 2009, p. 182).

Ozana Zolin (2009), as reverberações sobre as mulheres de Michelle Perrot (1998, 2007) e o feminismo⁶ existencialista⁷ de Simone de Beauvoir (2016).

Ao realizar a apreciação da obra, observando os traços de patriarcalismo e as tramas cotidianas que cercam as figuras narrativas femininas, levanta-se a hipótese de que a condição de opressão exposta ficcionalmente advém das bases de pensamentos patriarcais do corpo social e dos comportamentos aprendidos pelos sujeitos que estão inseridos nas ideias de poder masculino, representados literariamente pelo personagem Nhô Augusto que subjuga as mulheres em diferentes espaços de convívio.

As obras literárias são por excelência constituídas de linguagem figurada que produzem múltiplas compreensões e sentidos simbólicos, tendo muito a enunciar acerca dos aspectos históricos, temporais e sociais vigentes e como estes corroboram a opressão feminina em uma sociedade que ainda coloca em evidência o homem, sendo esta, portanto, a justificativa para a escolha da leitura aqui desempenhada.

Dessa maneira, tem-se a seguinte questão problema: quais as origens conceituais e comportamentais que ocasionam a opressão e submissão das personagens femininas supracitadas? Pois, os insultos e a depreciação efetuados pelo sujeito masculino são constantes, do mesmo modo que as normas estruturais sociais transpassam a narrativa, corroborando, de forma perceptível, esse processo de subjugação.

Em um primeiro momento, apresentam-se as articulações teóricas acerca do homem enquanto sujeito que exerce a dominação; as reflexões acerca do patriarcalismo, tentando elucidar os resquícios deste sistema no comportamento dos sujeitos sociais, bem como enfoca-se a figura da mulher pelos vieses feminista, filosófico e histórico. Em seguida, afigura-se a análise do conto, focalizando as personagens femininas em tela; as considerações finais com a retomada da finalidade basilar deste estudo e os resultados encontrados.

2 A FIGURA DO HOMEM ENQUANTO SUJEITO DOMINANTE⁸

Ao refletir sobre o poder dado ao homem enquanto sujeito priorizado pela sociedade, deparamo-nos com ensinamentos comportamentais e conceitos inconscientes construídos de maneira histórica. A dissemelhança entre homens e mulheres é autocrática, baseada em contrastes, manifestada em primeiro plano nas relações sexuais. O masculino porta o órgão que fica ereto e a posição assumida por ele durante o ato sexual implica eminência (BOURDIEU, 2012).

Acerca dessa discrepância entre o feminino e o masculino, a filósofa francesa Simone de Beauvoir (2016) em *O segundo sexo* – obra esta pioneira do feminismo –, ao investigar o conceito de mulher na perspectiva psicanalítica, atenta-se ao fato de que

⁶ O feminismo existencialista desenvolvido por Simone de Beauvoir é capaz de possibilitar “um estudo da opressão das mulheres e [...] sugerir formas de emancipá-las dessa opressão” (ZOLIN, 2009, p. 188).

⁷ Para aprofundamento sobre o existencialismo, ver: SARTRE, Jean-Paul. *L'Existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel, 1970.

⁸ Subtítulo baseado nas discussões teóricas formuladas por Pierre Bourdieu na obra *A dominação masculina* (2012), que constitui a maior parte dos argumentos expostos.

Sigmund Freud, em sua vasta produção intelectual, reconheceu que a sexualidade da mulher, assim como a do homem, é completa, desenvolvida, entretanto, não julgou necessária a produção de teorias consistentes, a concebeu a partir do arquétipo masculino, alterando apenas certas particularidades.

O psicólogo Adler⁹ discordou das ideias desenvolvidas por Freud acerca da sexualidade do sujeito, motivo este que ocasionou o seu desligamento dos estudos freudianos. Para Adler, a mulher não sente falta do falo, não o deseja, mas entende que este representa as vantagens oferecidas aos homens, tais como o papel de autoridade do pai no seio familiar, a dominância ilimitada, a liberdade prevalecida, aspectos que demonstram as concepções de superioridade atribuída ao masculino (BEUAVOIR, 2016).

A historiadora francesa Michelle Perrot (1998) acentua que a ciência e a biologia em pleno período de despontamento científico, meados do século XVIII, não conseguiram desmitificar as concepções do “corpo das mulheres, do seu sexo” (PERROT, 1998, p. 08). Desse modo, por conta da desinformação e olhares deturpados, forma-se um estranhamento diante da sexualidade e do corpo das mulheres.

A sexualidade do homem, além de despertar interesse de investigação em bases teóricas formativas, elege o masculino como modelo universal, seja pela presença do falo na psicanálise, seja pelo próprio interesse da psicanálise em se debruçar no homem, evidenciando-se a posição de superioridade que a sociedade, em suas bases históricas e teóricas, coloca na figura masculina.

A distinção entre sexualidade masculina e feminina interessa à medida que está “enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, [...] pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros*” (BOURDIEU, 2012, p. 20, grifo do autor). Por essas concepções de superioridade no que concerne aos corpos e às sexualidades do homem é que o sistema de opressão começa a ser constituído.

Nessa lógica divisória exposta pelo autor, os homens ocupam trabalhos exteriores: “do oficial, do público, do seco, do alto, do descontínuo, realiza todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares” (BOURDIEU, 2012, p. 41). Por outro lado, as mulheres estão destinadas ao território úmido: “do baixo, do curso e do contínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos” (BOURDIEU, 2012, p. 41). Nota-se o quanto a mulher ocupa posições inferiores, lugares ocultos, quando comparada aos espaços assumidos pelos homens nas mais diversas áreas da sociedade.

No processo de dominação, existem dois atores: os dominantes e os dominados. O primeiro grupo constrói e influencia as opiniões, estabelecendo os conceitos. O segundo, inseridos nas estruturas de hegemonia, parte das ideias dos dominantes, considerando a relação de dominação como natural, pois vislumbram a situação através

⁹ Alfred Adler nasceu em 1870 em Viena e faleceu em 1937 no Reino Unido, considerado um nome relevante no que tange à expansão dos estudos da psicologia, sendo ele o fundador da teoria da psicologia individual. Conforme Leal e Massimi (2017, p. 802), “o encontro de Adler com Freud foi decisivo tanto na vida de Adler quanto na história da Psicoterapia e da Psicologia, isto porque, para Adler, a forma como eram tratadas as desordens nervosas naquela época, de maneira simples e sintomática, com os métodos psicoterapêuticos rasos, não alcançava a raiz do problema”.

da perspectiva do primeiro grupo. Os dominados tendem a apresentar autodesvalorização, julgando-se inepto diante do outro e da própria comunidade social (BOURDIEU, 2012).

Reside aqui a relevância em considerar a esfera discursiva, a produção de ideias, a constituição de falas, os ecos enunciativos que, ao serem proferidos pela classe que domina as estruturas da sociedade, tornam-se inquestionáveis, supremos, imponentes. Os dizeres tecidos estão relacionados ao modo como a mulher deve se comportar, se pronunciar, quando precisa casar e tornar-se mãe. Os locutores desses discursos são ocupantes da posição de opressor, elaboram concepções baseadas em uma ordem androcêntrica que não representa o feminino e as suas nuances construídas social e historicamente.

A desmistificação em torno da aceitação do indivíduo em condição de subordinação requer uma compreensão coerente, visto que os pensamentos equivocados acabam por colocar as vítimas na posição de condescendência com os maus-tratos – físicos ou psicológicos –, pelos quais passam. Para tanto, Bourdieu (2012) chama atenção para a indispensabilidade de se entender que a culpabilização da vítima faz parte de um sistema de propagação das práticas de dominação, que se inscrevem na cultura e na história da sociedade por meio das engrenagens de difusão de ideias. Em conformidade com o autor, uma das possíveis explicações estaria no fato de que

o poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder. [...], temos que registrar e levar em conta a construção social das estruturas cognitivas que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes. Assim se percebe que essa construção prática, longe de ser um ato intelectual consciente, livre, deliberado de um "sujeito" isolado, é, ela própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam *sensível* a certas manifestações simbólicas do poder. (BOURDIEU, 2012, p. 52-53, grifos do autor)

Um dos conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu é o de violência simbólica, como parte dele, tem-se o instrumento que potencializa a violência: o poder simbólico. Este vem de um constructo instaurado, e o reconhecimento de suas capacidades arbitrárias por parte dos sujeitos subjugados rende-lhe a robustez na habilidade de causar opressão. De acordo com o autor, a estima, o apreço e o afeto “inscritos duradouramente no corpo dos dominados” (BOURDIEU, 2012, p. 53) são elementos facilitadores da ocorrência simbólica de poder.

A condição de inferioridade das mulheres parte de um plano “mítico-ritual” (Cf. BOURDIEU, 2012), no emaranhado “das relações de produção e reprodução do capital simbólico” (BOURDIEU, 2012, p. 55), no qual ocorre a divisão sujeito/agente, sendo o homem o que atua, ordena, delibera; e objeto/instrumento, as mulheres como as que obedecem, pois estão em estado de dominação, vistas apenas como símbolo no fortalecimento e propagação das forças “do capital simbólico em poder dos homens” (BOURDIEU, 2012, p. 55) por meio da instituição casamento (BOURDIEU, 2012).

Como visto, a ideia de violência simbólica concebida por Bourdieu não se limita apenas a uma leitura das agressões físicas e psicológicas, mas a toda uma estrutura social, política, cultural e econômica que perpassam a sexualidade, o matrimônio e os espaços de trabalho, colocando as mulheres em posição de dominação, de obscurantismo, sendo, pois, subjugadas em diferentes situações e espaços, no próprio lar, no berço familiar ou no exterior, no corpo social.

3 PATRIARCALISMO E A FIGURA DA MULHER

No patriarcalismo, o homem assume posição superior à da mulher, considerado figura principal na constituição de regras a serem seguidas e o responsável pela perpetuação do poder masculino na família e na sociedade. A pesquisadora Lúcia Osana Zolin (2009) acentua que o termo patriarcalismo se originou nas civilizações antigas e dentro desse sistema o patriarca possuía predominante controle sobre a instituição social a ponto de não ser questionado ou desatendido. Tal concepção está presente nas reflexões das teorias feministas, que se debruçam diante da opressão da mulher no transcorrer da história, ocasionada pelas normas advindas das imposições patriarcais que tentam limitar a liberdade da mulher nos mais diversos aspectos.

A partir de 1970, intensificaram-se nos Estados Unidos e na França os estudos feministas, os quais partiram inicialmente da observação das “circunstâncias sócio-históricas como fatores determinantes na produção da literatura” (ZOLIN, 2009, p. 182), problematizando acerca dos direitos negados às mulheres na sociedade e os resultados refletidos na esfera literária. Tais discussões olhadas de forma geral têm por finalidade a modificação da situação de sujeição do feminino, na objetivação da transgressão dos discursos firmados pela tradição cuja presença da mulher contraposta à do homem ocupa uma posição excludente, periférica e subalterna (ZOLIN, 2009).

As mulheres no sistema de tradições patriarcais, consolidada pelas imposições do homem, o qual é colocado no centro, como genitor, protetor e dominador, ocupavam/ocupam espaços que outros ditam serem os específicos para o gênero feminino, normalmente, o cuidado do lar, dos filhos, o servir à família em totalidade. Consoante com Perrot (2007, p. 17), “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas”. Dentro das leis misóginas, machistas, patriarcalistas, elas acabam apenas por apossar-se de posições secundárias ou espaços em que o esquecimento é uma das principais ferramentas de subjugação e opressão.

Ao serem postas em locais em que a obscuridade e as limitações são fatores presentes e persistentes, a evidenciação das mulheres em diferentes campos da sociedade ocorre de maneira lenta e em menor número quando comparada à atuação do homem, pois “as mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais” (PERROT, 2007, p. 17). Pode-se tomar como exemplo a mulher no campo da escrita literária, no mercado de trabalho, na política, na conquista dos direitos constitucionais como o voto e o divórcio.

Quando se pensa na mulher nos espaços de poderes sociais, dentre os quais, destaca-se o político, constata-se por meio de dados historiográficos que o ingresso nessas esferas “sempre e em toda parte foi difícil. A cidade grega, primeiro modelo da

democracia, excluiu-as radicalmente” (PERROT, 1998, p. 118). Atualmente, as mulheres que possuem papéis de representação nos ambientes de poderes ainda são minorias, não figuram uma quantidade significativa, levando-nos a refletir sobre a importância da representatividade em diferentes esferas governamentais e o quanto as mulheres ainda precisam tomar para si, por meio da reivindicação e da luta, os próprios direitos de atuação em lugares ocupados geralmente por homens.

As representações das figuras femininas na literatura também estão nesse contexto de apagamento quanto a um protagonismo. Quando colocadas nos fios narrativos, não ganham o merecido destaque na estória, o que Perrot (2007) chama de silenciamento do relato. De modo semelhante, aconteceu com as mulheres autoras, cujo exercício de escrita demorou para surgir e após esse processo não recebeu a devida valorização.

Virgínia Woolf (2014), em *Um teto todo seu*, questiona as dificuldades que cercam as mulheres na sociedade da década de 20, direcionando-se também às escritoras, na tentativa de compreender os motivos pelos quais não alcançavam prestígios dentro do universo das letras, bem como destaca que muitas autoras não possuíam meios propícios para o desenvolvimento da escrita como estabilidade financeira e autossuficiência.

Woolf indaga: “Porque é um enigma perene a razão pela qual nenhuma mulher jamais escreveu qualquer palavra de uma literatura extraordinária quando todo homem, ao que parece, é capaz de uma canção ou de um soneto” (WOOLF, 2014, p. 27). Essa inquietação e constatação da autora demonstram o cenário complexo e pouco acessível em que as mulheres escritoras estavam inseridas, isso quando havia as possibilidades de se dedicarem à elaboração de literatura. Os teóricos Cavalcanti e Francisco (2016) afirmam que essa obra consiste em um escrito direcionado aos homens da época, em que Virgínia Woolf os responsabiliza de proceder com a concepção de superioridade e controle da sociedade, conservando, desse modo, a mulher afastada das deliberações políticas e sociais.

A viabilização das obras de autoras renegadas pela historiografia literária começou a se intensificar no século XIX com o despontar da Revolução Francesa¹⁰, iniciando o desenvolvimento de pensamentos feministas e filosóficos, os quais questionaram as normas patriarcais dominantes da sociedade que pensava na mulher unicamente como objeto para o casamento, a constituição da família e os cuidados com o lar, sendo qualquer exercício de atuação fora deste versado como desnecessário e não adequado ao feminino, pois era o homem o sujeito que deveria usufruir das vantagens oferecidas (PERROT, 2007).

Considera-se pertinente revisitar dados antropológicos e históricos para se compreender de maneira sucinta – pois aprofundar nessas discussões seria material para constituir vários volumes de livro – como chegamos a essa compreensão do feminino. Nas palavras de Perrot (2007), ao falar-se de sexo biológico, a notícia de que se espera um menino é sempre bem-vinda, a de que será uma menina é menos ansiada. Em países

¹⁰ Ocorreu na França no período de 1789 a 1799 (Século XIX). Foi um acontecimento histórico, político e cultural, inspirado nas concepções teóricas do Iluminismo (XVII). A revolução francesa colaborou, dentre outras coisas, com o fim da aristocracia e com a instauração dos direitos sociais cidadãos.

como a China e a Índia, o infanticídio e o aborto de bebês do sexo feminino é um ato antigo e frequente; os casais obrigados a ter apenas um filho, preferem ter um menino.

De acordo com Perrot (2007), as narrações da infância das meninas permaneceram desconhecidas até o século XX, exceto pela obra *Historie de ma vie*, de George Sand, na qual ela “conta longamente sua vida cotidiana, as relações com sua mãe, as brincadeiras, fala de suas bonecas, evoca as primeiras leituras, os devaneios em torno do tapete ou dos papéis de parede” (PERROT, 2007, p. 42). Posterior a esse período, começam a surgir obras de cunho autobiográfico com relatos infantis de escritoras como os das francesas Marguerite Audoux e Sidonie Gabrielle Colette; da russa Nathalie Sarraute; e da alemã Christa Wolf. Outrossim, ganham evidências as personagens meninas infantis e juvenis na literatura: Alice de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll; Cosette do romance *Os miseráveis* (1862), do francês Victor Hugo.

Nessa esteira de reflexão, Perrot (2007) caminha pelo tratamento que as meninas recebiam no próprio lar, obrigadas a ficarem enclausuradas e diante do olhar controlador dos pais que monitoravam as atitudes e os comportamentos. As jovens mulheres das classes sociais menos favorecidas começavam a trabalhar muito cedo, deixando de frequentar a escola por causa do salário que receberiam para ajudar a família. A autora continua a acentuar que as meninas

São requisitadas para todo tipo de tarefas domésticas. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. Ela é mais educada do que instruída. A escolarização das meninas é mais atrasada que a dos meninos, principalmente nos países católicos [...]. Logo cedo se estabelece um vínculo entre meninas e religião... Elas são ‘educadas nos joelhos da Igreja’, segundo a fórmula de Monsenhor Dupanloup. A piedade, para elas, não é somente um dever: é o seu *habitus*. (PERROT, 2007, p. 43-44, grifo do autor)

As jovens mulheres quando não conseguiam um casamento que os pais considerassem válido, dando-lhes a aprovação, precisavam trabalhar em empregos menos abastados para contribuir com a renda da casa, garantindo certo valor dentro do seio familiar. Os cargos mais elevados eram preenchidos pelos homens que tiveram o privilégio de adentrar nos ambientes escolásticos e, conseqüentemente, tornaram-se letrados e habilidosos. Por sua vez, as meninas eram inseridas de forma mais contundente nos ensinamentos religiosos, devendo preservar qualidades de serva incorruptível e perfeita no exercício da crença cristã.

Como visto neste breve percurso histórico acerca do tratamento e ideias que circundam a mulher, desde quando habita o útero da mãe e está a dar os primeiros passos de menina, o feminino é enxergado pelo prisma do masculino e por meio da perspectiva da sociedade de bases patriarcais, tendo, pois, como basilares, os pensamento machistas e excludentes, estes perpetuam e criam as concepções de gênero inferior. O feminino é visto como aquele cuja característica principal é a emotividade exacerbada e, portanto, a ausência da racionalidade, dando-lhe a única função que

pensam ser a qual as mulheres são capazes de cumprir: a organização da casa, a criação dos filhos e o papel de serva em uma instituição religiosa.

As lutas feministas foram indispensáveis para propagar teorias e concretizar revoluções que visavam aos direitos das mulheres e as reivindicações da igualdade entre os gêneros. Inúmeras feministas através da literatura, da filosofia e da história abriram caminhos para a abordagem de temas que muitas mulheres e a própria sociedade ignoravam ou não se atreviam a colocar pauta.

A historiadora Joan Wallach Scott (2008), ao discorrer acerca dos movimentos feministas na luta pelos direitos, destaca que muitas são as obras escritas por mulheres que foram silenciadas, sendo este um mecanismo baseado no gênero, bem como chama atenção para essas produções, as quais são importantes documentos que registram as diretrizes do feminismo. Para a autora, “a história das mulheres deve enfrentar criticamente a política das histórias existentes, e, assim, começar inevitavelmente a reescritura da história”¹¹ (SCOTT, 2008, p. 47, tradução nossa). A história conhecida, mencionada por Scott, diz respeito às retratações e descrições da mulher feita pelo olhar dos privilegiados, dos homens, enquanto as elaborações teóricas das próprias mulheres, relatando e denunciando os contextos aos quais pertencem, são relegadas.

Muitas foram as mulheres que lutaram pela igualdade entre os gêneros. Têm-se a ativista política e dramaturga francesa Olympe de Gouges, a filósofa e escritora inglesa Mary Wollstonecraft, a escritora e educadora Nísia Floresta, a “primeira teórica do feminismo no Brasil” (ZOLIN, 2009, p. 185), a filósofa francesa Simone de Beauvoir, a escritora e feminista Rose Marie Muraro, dentre outras que se engajaram na conquista pelo espaço de atuação na sociedade patriarcal em diferentes épocas e de modos particulares, alargando as fronteiras das discussões do feminismo e da condição da mulher. A luta ainda continua através da literatura, da voz, da reivindicação, das mobilizações públicas pacíficas, das reflexões e revisões de teorias já publicadas, na permanência da resistência e existência.

4 ANGÉLICA E TOMÁZIA: MULHERES CIRCUNSCRITAS NO ESPAÇO SOCIAL SERTANEJO

As personagens femininas Angélica e Tomázia surgem no início da narrativa. A cena descrita pelo olhar atento do narrador onisciente é a de um leilão que ocorre em uma festa religiosa, com a presença do leiloeiro que “ficara na barraca, comendo amêndoas de cartucho e pigarreando de rouco, bloqueado por uma multidão encachada de fim de festa (ROSA, 2015, p. 298). O acontecimento aparenta ser muito esperado pelos presentes, há uma multidão, filas para ver o que seria leiloadado naquele dia.

As duas mulheres são prostitutas, porém não nos aprofundaremos nesse aspecto. Pretende-se lançar o olhar para a forma como essas figuras femininas são tratadas e subjugadas no espaço social sertanejo, arraigado pelo patriarcado. Os

¹¹ “La historia de. Las mujeres debe enfrentarse criticamente a la política de las historias existentes, y así empieza inevitablemente la reescritura de la historia”. (SCOTT, 2008, p. 47).

personagens homens se subsidiam na atuação destas na prostituição para exercer humilhação, agressão verbal e ofensas, atitudes machistas e misóginas que também são expostas pelo narrador. Destarte, a voz que guia a estória continua a contar:

E, na primeira fila, apertadas contra o balcãozinho, bem iluminadas pelas candeias de meia-laranja, as duas mulheres-à-toa estavam achando em tudo um espírito enorme, porque eram só duas e, pois, muito disputadas, todo-o-mundo com elas querendo ficar. (ROSA, 2015, p. 298-299)

O termo leilão em seu significado semântico e pragmático, pensado previamente, representa a venda de objetos ou bens a um comprador que possa e tenha a intenção de dispor do maior valor monetário para ter a posse do que está sendo vendido. O dicionário *Contemporâneo de Língua Portuguesa* oferece os seguintes significados ao termo leilão: “Venda pública de objetos que são arrematados por quem oferecer o maior lance; almoeda; arrematação; hasta”¹². Entretanto, nota-se que nesse leilão não se têm objetos materiais ou patrimoniais colocados à venda, mas sim mulheres: sujeitos dotados de racionalidade e opinião, de liberdade e direito, que não deveriam ocupar essa posição nem receber esse tratamento. O leilão aqui descrito não significa a compra das mulheres, mas o homem que pagaria mais dinheiro para passar uma noite ao lado delas.

Angélica é descrita como “preta e mais ou menos capenga [...]” (ROSA, 2015, p. 299). A personagem é discriminada pela cor de sua pele. Mulher negra, sertaneja, em situação de vulnerabilidade, tendo a prostituição como meio de sobrevivência financeira, recebe críticas por sua raça e etnia, configurando uma cena explícita de racismo. Assim como o patriarcado, o racismo tem suas bases fincadas nas estruturas sociais.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019), na obra *Pequeno manual antirracista*, destaca a indispensabilidade de se pensar o racismo a partir dos dados históricos da escravização no Brasil, para entender como esse sistema influencia na constituição da ideia de inferioridade e na pobreza do povo negro, “beneficiando por toda a história a população branca” (RIBEIRO, 2019, p. 6). A nomenclatura “capenga” tem um teor de desvalorização da mulher, conceituada como “1. que(m) puxa da perna; manco. 2. Imperfeito; defeituoso” (HOUAISS, 2011, p. 162). Por Angélica ter essa limitação física, é considerada descartável para o leilão, confirmando que “apenas a outra servia” (ROSA, 2015, p. 229). Observa-se que as duas mulheres são tratadas como seres desprezíveis e meras mercadorias.

Mesmo com as evoluções históricas, reformulações nos modelos de organização social, nas formas de relacionamentos e com o surgimento dos novos formatos de família, a sociedade ainda é estruturalmente patriarcal e muitas mulheres estão em situações opressivas dentro dos lares e através dos ditames impostos a elas pela sociedade, bem como pela própria limitação quanto à atuação nos espaços públicos,

¹² Cf. LEILÃO. In: VALENTE, Antônio Lopes dos Santos; AULETE, Francisco Júlio de Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Versão Online. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/Leil%C3%A3o>. Acesso em: 09 out. 2020.

objetificação e papéis estereotipados atribuídos ao gênero feminino, como afirmam os autores Bores e Cesídio (2007), no sistema patriarcal as mulheres tendem a ter as posições e interesses reduzidos e desprestigiados.

O cultural¹³ e o histórico “exprime os diferentes modos de organização da vida social, referindo-se tanto à humanidade como um todo quanto às nações, às sociedades e aos grupos sociais” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 454). Nesse sentido, a professora e pesquisadora Maria Elisa Cevasco (2009), no texto *Literatura e Estudos Culturais* (2009), salienta acerca da relevância em efetivar a leitura das obras literárias a partir do contexto social de produção, considerando os aspectos culturais para uma melhor interpretação e entendimento.

O sujeito sempre é concebido pelo olhar do outro, homens e mulheres definidos e narrados a partir das observações do escritor, do falante, do narrador observador ou onisciente. O conto analisado demonstra esse olhar direcionado às personagens femininas de maneira que denuncia o desrespeito e o maltrato padecido pelas figuras narrativas ficcionais e, por extensão, suportado pelas mulheres sertanejas reais.

Destaca-se que o nome Sariema foi dado à Tomázia pelos homens do leilão, baseando-se nas características físicas – “tinha pescoço e pernas finas” (ROSA, 2015, p. 299) –, como justificativa a exteriorização do desejo de inferiorizá-la. O nome representa a identidade do sujeito; o ato de renomear pode parecer irrelevante, porém, quando se pensa de modo mais detalhado, observa-se que consiste em uma forma de retirar a personalidade e descaracterizar a personagem, desumanizá-la.

Nhô Augusto surge no leilão, exibindo a valentia típica dos sertanejos do interior de Minas Gerais, sendo este um traço marcante e constitutivo da personalidade do personagem “cabra macho” (ROSA, 2015), que mais tarde passa por uma transformação nos valores éticos e comportamentais. Ele paga cinquenta mil réis para levar Tomázia. Foram então “para a casa do Beco do Sem-Ceroula, onde só há três prédios – cada um deles com gramofone tocando, de cornetão à janela – e onde gente séria entra, mas não passa” (ROSA, 2015, p. 301). Ao adentrar no local e ver o corpo de Tomázia despido diante dos olhos, Nhô Augusto a menospreza, a expulsa aos empurrões de sua presença e a chama de “perna de manuel-fonseca, uma fina e outra seca [...] sombração [...] frango-d’água!” (ROSA, 2015, p. 302). A objetificação da personagem feminina, dos traços e formas do seu corpo está evidente no trecho apresentado, que descreve o teor das palavras e da ação de violência psicológica do sujeito ficcional masculino frente à mulher.

Constata-se também que esses comportamentos são sustentados pelas normas de ordem patriarcal dominante, em que o dominado é inferiorizado pelo sujeito que ocupa uma posição superior. Nesse caso, os personagens masculinos nomeados e inominados colaboram na humilhação de Angélica e Tomázia; mesmo que a figura narrativa ficcional Nhô Augusto tenha um maior destaque nessa subjugação, não se pode esquecer dos demais homens que gritam e agridem.

¹³ O antropólogo José Luiz dos Santos (2006, p. 8), acentua que “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos [...]. Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam”.

5 DIONÓRA E MIMITA: DA OPRESSÃO À SUBVERSÃO

Dionóra surge na narrativa pela enunciação do personagem Quim Recadeiro¹⁴ que traz um aviso ao marido, pedindo para que retornasse “à casa dele, de verdade, na Rua de Cima [...]” (ROSA, 2015, p. 302). Como é perceptível, Nhô Augusto tem o hábito de passar dias fora do lar, a fazer de outros lugares a sua pousada, deixando de prestar assistência à esposa e filha. Oferece-lhes, ao retornar, distância afetiva e valentia, esta última surge como maneira de preservar o domínio na estrutura familiar.

A personagem Dionóra é descrita fisicamente como uma mulher de “belos cabelos e olhos sérios” (ROSA, 2015, p. 302). Contudo, em estado de exaustão pelo tratamento que recebe do marido, são dores há muito tempo guardadas, sentidas e relembradas a cada ausência e descaso por parte daquele que deveria ser o seu companheiro. Neste momento da narrativa, Mimita – filha de Nhô Augusto e Dionóra – tem dez anos de idade e parece sofrer com a omissão do pai.

Dona Dionóra cuida da casa e da filha enquanto o marido mantém casos extraconjugais, exercendo, assim, o poder sobre a mulher. Nas palavras de Zolin (2009, p. 182), “as relações de poder entre casais espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade em geral”. À medida que tece os desmandos direcionados à esposa, limita a atuação desta aos espaços e tarefas domésticas, recaindo sobre ela toda a responsabilidade, inclusive a educação da filha do casal.

Dionóra relata que teme a convivência com o marido, pois ele é “duro, doido e sem detença, como um bicho grande do mato” (ROSA, 2015, p. 303). A comparação entre o esposo e o bicho do mato denota a agressividade com a qual Dionóra era tratada na relação conjugal. Em meio a isto, a personagem nutre uma esperança na mudança do marido, sentindo-se vinculada a ele: “sem efeito eram sempre as orações e promessas, com que ela o pretendia trazer, pelo menos, até a meio caminho direito” (ROSA, 2015, p. 303). Dionóra vive uma união conturbada, difícil emocionalmente, chegando a recorrer à divindade religiosa na esperança de resolver a relação.

Outra mulher que habita ficcionalmente o espaço doméstico e encontra-se em um casamento fracassado e infeliz é a figura narrativa Alma do conto “A estranha ressonância do nome Alma”, do livro *Flores ao telefone* (1968), da escritora portuguesa Maria Judite de Carvalho. Em resposta às cobranças do matrimônio destinado e exigido do feminino, Alma permanece em uma relação sublinhada pela apatia e negligência, descontente com a posição de dona de casa e esposa, restringida e afligida pela função de esposa a ela determinada.

Os laços existentes entre a mulher que vive em condição de opressão e o marido não são tão fáceis de serem rompidos. Sabe-se que as mulheres, principalmente, as que estão em situação econômica precária, buscam e acreditam na melhora dos companheiros, prezando pelas subsistências dos filhos, uma vez que não possuem condições de sobreviverem sozinhas, por não terem vínculo empregatício para manter casa e custos básicos.

¹⁴ Amigo e empregado de Nhô Augusto, morto pelos jagunços do Major Consilva “com mais de vinte balas no corpo” (ROSA, 2015, p. 315), ao buscar vingança em nome do patrão.

Esse contexto de não inserção no mercado de trabalho ocorre por diversos motivos, os quais não serão aprofundados, porém se destaca que, em muitas relações em que o machismo predomina, o marido obriga a esposa a dedicar-se aos afazeres do lar, tornando-se único provedor da família, o que nos parece ser um movimento de limitação da independência feminina. Por muito tempo, acreditou-se na ideia da mulher dedicada apenas ao ambiente da casa, às atividades destinadas ao gênero feminino, como discorre Perrot (1998):

A mulher foi criada para a família e para as coisas domésticas. Mãe e dona de casa, esta é a sua vocação, e nesse caso ela é benéfica para a sociedade inteira. Essas representações [...] atravessam a espessura do tempo e se enraízam num pensamento simbólico da diferença entre os sexos. (PERROT, 1998, p. 09)

Essas concepções que instituem os papéis de participação da mulher, restringindo-as ao lar e às atividades domésticas, vêm desde a antiguidade por meio de estudiosos que defendiam a relegação do feminino por considerá-lo menos capaz e com um nível de racionalidade menor que o dos homens, a exemplo de Platão, Aristóteles, Kant. Os beneficiados dessa divisão de tarefas e obrigações são os homens e não a sociedade em sua totalidade, posto que o corpo social é formado por indivíduos de ambos os gêneros.

O escritor e filósofo Jean-Jacques Rousseau (1995), em *Emílio ou Da Educação*¹⁵, 1995, ao descrever a personagem Sofia, desvela a sua concepção acerca da mulher, a qual deve ser submissa e aprazer o homem, pois esta, em sua perspectiva, é a finalidade do feminino. As únicas habilidades consideradas adequadas para a mulher, como visto acima, consiste em ser mãe, esposa e responsável pela organização da casa, sendo, pois, essa divisão de papéis vantajosa para os que instituem o poder e dele usufruem.

Assim, as “estruturas de dominação [...] são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, [...]) e instituições, famílias, igreja, escolas, estado” (BOURDIEU, 2012, p. 46). O controle exercido à mulher vem de um período estabelecido historicamente e apresenta-se de várias direções por meio de diferentes agentes, os quais exercem seus poderes e impõem as regras ao feminino.

O romance regionalista *Inocência*, de Visconde de Taunay (2013)¹⁶, coloca em evidência a opressão feminina, especificamente dentro da família. A personagem-título ocupa um ambiente repressivo, no qual o pai Martinho dos Santos Pereira, sertanejo rígido e honesto, em nome das regras sociais e morais, oprime a filha, impedindo-a de exercer o direito de escolha do homem com quem viria a se casar, de aprender a ler e escrever, educando-a para obedecer às ordens do futuro marido, este escolhido por ele.

O narrador aponta para a culpa de Dionóra por ter ido contra os desejos dos pais, por ter “desafiado a família toda, para se casar” (ROSA, 2015, p. 303). Diante da relação em que estava, ela “[...] amara-o três anos, dois anos dera-os às dúvidas, e o suportara os demais. Agora, porém, tinha aparecido outro” (ROSA, 2015, p. 303). O outro

¹⁵ Este livro teve sua primeira publicação no ano de 1762.

¹⁶ Obra publicada pela primeira vez em 1872.

que surge é seu Ovídio Moura, homem que demonstra respeito e amor por Dionóra e que deseja casar-se e construir uma família ao seu lado.

Seu Ovídio, “gostava dela, muito... Mais do que ele mesmo dizia, mais do que ele mesmo sabia, da maneira de que a gente deve gostar. E tinha uma força grande, de amor calado, e uma paciência quente [...]” (ROSA, 2015, p. 303). A relação, no entanto, parecia impossível de se concretizar, pois o medo da reação de Nhô Augusto assustava Dionóra, a qual receava por si e pela filha. Uma característica típica do machismo é o homem se considerar proprietário do corpo e da vida da mulher, mantendo-a em um matrimônio fracassado por achar que esta deve lealdade e tolerância ilimitada.

Mimita é movida pela dor do desafeto da figura paterna, e questiona: “– Por que é que o pai não gosta de nós, mãe?” (ROSA, 2015, p. 304). Essa frustração existente no elo paterno traz consequência para a vida da menina; o desamparo e a violência transpassam a sua existência; ela cresce em beleza e entra na prostituição, “seduzida por um cometa, que a levava do arraial, para onde não se sabia” (ROSA, 2015, p. 315). Dionóra decide deixar Nhô Augusto – homem cruel que não assume responsabilidades como pai e esposo, passa os dias a dedicar-se aos projetos de valentia – e ir embora do vilarejo com Ovídio, levando a filha.

Entra em nossa discussão, a subversão da personagem Dionóra, que, após vivenciar uma relação baseada nas ideias de superioridade do homem, na qual o marido a colocava em situação de inferioridade, de manipulação e de amedrontamento, consegue romper e se libertar da condição, abandonando a casa, o esposo violento e o espaço em que fora oprimida e subjugada, (re)começando a sua jornada.

A luta das mulheres em busca da igualdade de direitos entre os gêneros abarca também “a libertação do sofrimento psíquico devido à sua marginalização na sociedade, incluindo seu corpo e seus desejos” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 460). Nessa perspectiva, no que concerne a essa atitude subversiva, a obra demonstra a força da mulher do espaço ficcional ao espaço real, na busca incessante pela autonomia e liberdade de escolha, de existir, de decidir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos dizeres acerca da estilística e obras do escritor modernista João Guimarães Rosa foram construídos, os quais alargam o olhar para cada realidade descrita, relatada e criada pelo autor, bem como para a importância deste para as produções literárias brasileiras. As narrativas de Rosa proporcionam descobertas linguísticas, interpretativas e pragmáticas em um movimento cheio de descrições regionalistas que impressionam o leitor, a ponto de transportá-lo imaginativamente aos chãos dos sertões mineiros.

As personagens femininas no conto analisado desvelam situações de subjugação manifesta em espaços ficcionais diferentes, mas que se assemelham pela natureza. As respectivas mulheres sofrem pelas posturas de homens privilegiados pelos pilares do patriarcado que cede a eles posições elevadas em relação à sexualidade, à atuação na sociedade, entre outros. Como frisado por Bourdieu (2012), os dominados

imersos no sistema de dominação acreditam ser as percepções e os comportamentos dos dominantes naturais e verdadeiros.

Angélica e Tomázia surgem dentro do espaço ficcional social – entende-se e emprega-se esse termo para diferenciar dos espaços em que se encontram Dionóra e Mimita, que são descritas na instituição social do casamento, da família e do lar, este último não está explícito, ficando a cargo do leitor realizar essa interpretação com base nas pistas do texto – tratadas pelos personagens masculinos não nomeados, como o leiloeiro e as vozes que gritam ao redor, e os nomeados, como Tião e Nhô Augusto, como mercadorias a serem adquiridas, retirando-lhes a autonomia e a identidade pelo ato de nomear Tomázia com o nome degenerativo, partindo de pressupostos preconceituosos, fundamentado em particularidades físicas, sendo enxergadas a partir da objetificação do corpo.

Essas concepções e comportamentos advêm de uma base marcada pelo falocentrismo¹⁷, que, como acentua Beauvoir (2016), ao analisar as abordagens psicanalíticas na tentativa de compreender as razões pelas quais a mulher é considerada o Outro, em um sentido simbólico “o falo exprimiria todo um conjunto do caráter e da situação viris” (BEAUVOIR, 2016, p. 67). A mulher é vista como o ser marcado pela falta, desapontada por não possuir o falo. Cabe, pois, considerar que não se deve definir a mulher, sua força, sua sexualidade a partir, unicamente, das teorias psicanalíticas; precisa-se reconhecer as contribuições dessa área do saber, mas olhar criticamente para o fortalecimento das concepções patriarcais que se valem da simbologia da teoria do falo para reverberar a superioridade predominante do homem.

As personagens Dionóra e Mimita são descritas a partir do espaço do lar e das relações familiares – de esposa e marido e de pai e filha –, marcadas pelas ausências e maus-tratos da figura masculina, ou seja, de Nhô Augusto. Na concepção de Perrot (1998, p.91), “entender as proibições é também compreender a força das resistências e maneiras de contorná-las e subvertê-las”. Esse reconhecimento das limitações impostas, de forma clara ou de modo tímido, conduz a um processo de reconhecimentos das amarras colocadas e, por fim, à resistência em nome da própria existência.

Nesse sentido, no que concerne Dionóra, constatou-se que, mesmo a relação conjugal sendo difícil de ser rompida pelo temor do marido e pelo jogo de dependência sentimental e financeira, quando ela toma conhecimento da repressão que está a sofrer, consegue subverter as normas estipuladas acerca do matrimônio, vencer o medo do marido, rompendo o casamento marcado por angústias e medo e, adotando a posição de mulher-sujeito, foge com Seu Ovídio e (re)começa a vida.

Desse modo, ao se analisarem as personagens femininas Dionóra, Mimita, Angélica e Tomázia em suas particularidades, considerando os diferentes papéis destas dentro da malha narrativa, constatou-se que as normas patriarcais que vigoram na sociedade influenciam no modo como se concebe o feminino. Essas ideias predominantes fortalecem a visão de uma inferioridade e incapacidade por parte das mulheres. A hipótese lançada neste trabalho foi confirmada: o personagem masculino

¹⁷ Conforme Lúcia Osana Zolin (2009, p. 182), este termo é “tomado por algumas escritoras e críticas feministas para desafiar a lógica predominante no pensamento ocidental, bem como a predominância da ordem masculina”.

Nhô Augusto, imerso na sociedade em que fortalece e incentiva a superioridade, valentia e ideias basilares do patriarcado, subjuga as personagens narrativas femininas dentro do lar, na instituição casamento e fora dele, na sociedade, ou melhor, nas relações com o outro.

O conto não tem uma época explícita, sabe-se o ano de produção e reprodução da obra, porém, na narrativa, no que concerne aos personagens e ao enredo, o tempo ocorre no íntimo das figuras ficcionais, manifesta-se no psicológico. Destarte, as marcas de dominação encontradas na leitura dessa estória podem simbolizar as mesmas idiossincrasias que perduram vigorosamente em diferentes épocas, reprimindo e ultrajando diversas mulheres, em um processo de silenciamento e marginalização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fabrício César de. **O pacto entre Rosa e sertão**: a encruzilhada do espaço com a literatura. 2018. 352f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BORIS, George Daniel Janca Bloc; CESÍDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-estar e subjetividades**. Fortaleza. v. VII, n. 2. p. 451-478, set/2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARVALHO, Maria Judite de. **Flores ao telefone**. Ovar: Portugal, 1968.

CAVALCANTI, Rosália Andrade; FRANCISO, Ana Lúcia. Virgínia Woolf e as mulheres. **Gênero**. Niterói. v. 17, n. 1. p. 27-49, 2º sem/2016.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e Estudo Culturais. *In*: BONICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 319-326.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2011.

LEAL, Daniela; MASSIMI, Marina. Alfred Adler (1870-1937): uma breve biografia. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro. v. 17, n. 2. p. 796-814, ago./2017.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, João Guimarães. A hora e vez de Augusto Matraga. *In*: ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 298-338.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **L'Existentialisme est un humanisme**. Paris: Nagel, 1970.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero e história**. Tradução de Consol Vilà Boadas. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

TAUNAY, Visconde de. **Inocência**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

VALENTE, Antônio Lopes dos Santos; AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Versão *Online*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/Leil%C3%A3o>.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Tradução de Bia Nunes de Sousa e Glauco Mattoso. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista: *In*: BONICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 217-242.

Reflexões sobre o Currículo Oculto e a violência simbólica no contexto escolar

Reflections on hidden curriculum and symbolic violence in the school context

GÉSSIKA MENDES VIEIRA

Mestra em Educação pela Universidade de Uberaba. Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais. Graduada em Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas. Faz parte dos grupos de estudos Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica (GEPDEBS) e Superior e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas (GEPRESPE).
E-mail: gessikavieira@live.com

JACQUELINE LOPES FREIRE

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Direito pela Universidade de Uberaba. Especialista em Direito do Estado e em Direito Público.
E-mail: jacquelinelfreire@gmail.com

FERNANDA TELLES MÁRQUES

Graduada em Ciências Sociais pela FFC-UNESP Marília. Mestra e doutora pela FCL-UNESP Araraquara. Pós-doutorado em Estudos Culturais pelo PACC-UFRJ. Professora/pesquisadora da Universidade de Uberaba.
E-mail: fernanda.marques@uniube.br

Resumo: Este estudo objetiva provocar reflexões sobre o currículo oculto e as práticas de violência presentes no ambiente escolar. De natureza documental e bibliográfica, aborda o conceito de violência simbólica sob o postulado teórico da sociologia bourdiana, no processo de formação educacional bem como o posicionamento freireano acerca de práticas que constroem um processo emancipador. O currículo oculto pode ser definido como as práticas de aprendizagens que não estão contidas no currículo prescrito, mas que manifestam no ambiente escolar. A violência simbólica é decorrente dos hábitos desenvolvidos pela própria escola e externalizada nas práticas educativas. Por fim, constatamos ser necessário compreender o conflito entre a realidade de violência no currículo oculto e o papel do Estado na implementação de políticas públicas de formação continuada de professores como mecanismo de contenção de práticas excludentes.

Palavras-chave: Currículo Oculto. Violência simbólica. Formação continuada. Profissionais da educação.

Abstract: This study intends to provoke reflections on the hidden curriculum and violent practices present in the school environment. With a documentary and bibliographic nature, it addresses the concept of symbolic violence, under the theoretical postulate of Bourdieu's sociology, in the process of educational training, as well as the Freire's position in the face of practices that develop an emancipatory process. The hidden curriculum can be defined as the

learning practices not contained in the prescribed curriculum, but which are manifested in the school environment. Symbolic violence is the result of habits developed by the school itself and externalized in educational practices. Finally, we found it necessary to understand the conflict between the reality of violence in the hidden curriculum and the role of the State in the implementation of public policies for continuing teacher education as a mechanism for containing exclusionary practices.

Keywords: Hidden curriculum. Symbolic violence. Continuing education. Education professionals.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A palavra *currículo* tem origem latina do termo *currere*, que significa trajetória, caminho a ser percorrido (SILVA, 2011). No campo educacional, expresso em diretrizes curriculares, o currículo escolar é amplamente estudado como uma relação de disciplinas a serem trabalhadas, em determinada sequência, que dispõem de determinado tempo. De acordo com Veiga-Neto (2002, p. 7), o “Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los [...] o currículo propriamente dito.”. Dessa maneira, o currículo explícito se dá em torno de documentos oficiais em nível nacional como normas, leis, diretrizes, livros e determinações curriculares e também em níveis locais, nas escolas, onde são cumpridos planos de ensino e de aula. O currículo é documentado. Porém, é possível dizer que, na escola, não se ensina só o que está determinado no currículo prescrito; existe também o currículo oculto.

O currículo oculto pode ser definido como as aprendizagens que se dão em ambiente escolar, mas que estão fora do currículo prescrito, sendo assim, valores, relacionamentos, comportamentos, atitudes e pensamentos que já estão consolidados pela sociedade se manifestam abertamente no ambiente escolar. Para Silva (2003, p. 78) “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

Inegável é a importância de se combinar o tema acima exposto com o debate de conjuntura econômica, política e social, para se discutir políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores, cujas finalidades devam ser, primordialmente, a promoção e a articulação entre escolas para o atendimento das necessidades e especificidades de cada realidade social e cultural das comunidades que a escola integra. Além disso, incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras para os profissionais da educação, buscando estratégias que contemplem a formação do indivíduo para a vida em sociedade, e não apenas para os anseios do mercado de trabalho.

É possível constatar que a insuficiência ou a ausência de oferta de serviços públicos educacionais de qualidade e igualitário às demandas da população, por si só, já configuram um comportamento violento do próprio Estado. As práticas

institucionalizadas do poder público, reforçadas pelo sistema econômico, cultural e político do país, em benefício das classes dominantes, conduzem as classes mais pobres a um cenário de vulnerabilidade e de opressão, um dos marcos da violência simbólica. Nesse sentido, Freire (1996) destaca a importância de uma orientação educacional voltada para atitudes democráticas, libertadoras e igualitárias, considerando as contradições capitalistas em que a sociedade está inserida para que, assim, possa se libertar das prerrogativas opressoras. Para Freire (1996, p. 24), “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.”

A violência simbólica é externa à escola, a despeito de ser nela materializada, cujos atores sociais envolvidos, em uma confusão entre sujeitos ativos e passivos da ação, são os alunos, os professores, a sociedade, a escola, as autoridades e o Estado. Portanto, é aquela suportada pelos alunos, decorrente da crise econômica e social, de todo esse ciclo reprodutor e repetidor de comportamento, em especial, no conflito decorrente da relação professor-aluno. Nota-se que há uma correlação entre elementos informais e externos que fundamentam o currículo oculto e a violência simbólica. Isto porque ambos podem ser percebidos nas práticas pedagógicas não prescritas no currículo formal e nas diretrizes nacionais para a educação básica, e se corporificam em ações da própria escola, na pessoa dos professores e diretores. As práticas de violência simbólica, que não são expressas em atos de agressão física, propriamente dito, mas também de forma velada, aparecem na inércia do Estado em viabilizar frentes de combate às ações educativas que reforçam o perfil excludente da educação, diante de uma análise social.

Socialmente há modelos já impostos que são mantidos e reproduzidos no ambiente escolar de aprendizagem e avaliação dos alunos, tal como o da meritocracia. A ausência de questionamento e de reflexão dos profissionais da educação sobre a estrutura educacional retroalimentada na sociedade classista obedece à ordem capitalista, competitiva, lucrativa, classificatória, dividida entre miséria e abundância e entre os que foram feitos para servir e o que nasceram para liderar. Segundo Althusser (1987, p. 21),

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante.

Para a análise conjunta do currículo oculto e da violência simbólica, é importante compreender que, na estrutura da formação educacional do sujeito, os acontecimentos da vida escolar e da vida em sociedade são norteados por padrões impostos anteriormente, advindos de uma ideologia já construída. Tais modelos assumem um perfil ideal a ser alcançado, como projeto de família, de igreja, de escola, dos meios de comunicação, divisões partidárias, elementos culturais e tantos outros aparelhos ideológicos do Estado que guiam a sociedade.

2 O CURRÍCULO E A ESCOLA

Partindo especificamente para o contexto escolar, é possível certificar que, durante os anos de estudo, cada educando forma uma identidade que é ensinada e absorvida também por percepções individuais e pelos ensinamentos do seu grupo social. Ou seja, todo o cenário, o contexto, todas as reproduções desse ambiente compõem o currículo oculto, principalmente aqueles praticados pelos professores em sala de aula. Durante essa convivência nos tempos de escola, fica muito claro para os alunos os seus lugares na sociedade. Para exemplificar, pode-se usar uma situação que acontece com frequência nas escolas, a classificação do 'bom' e do 'mau' aluno, como mostra em suas pesquisas a autora Silva (1996, p. 3): "Ou ele é 'bom' ou é 'mau'. [...] Assim, as crianças que são mais valorizadas pela escola tendem a melhor se adaptar e alcançar relativo sucesso, ao passo que aquelas outras, que, aliás, são a maioria, acabam sendo eliminadas brutalmente desta escola, nela nada conseguindo."

O sistema capitalista está entranhado nas ações escolares, que muitas vezes não são reconhecidas de forma consciente pelos professores, porque eles também reproduzem durante o desempenho de sua função as representações sociais adquiridas na sua formação. Essa reprodução automática de avaliação por méritos e por melhor qualificação do aluno agrava o quadro opressor praticado dentro da escola. Esta, como um aparelho ideológico do Estado, reproduz os moldes 'adequados' de ensino para o mercado de trabalho. A formação por habilidades e competências do aluno, que constam de modo expresso nos currículos, não contribui para a formação individualizada do sujeito, pois ter uma base curricular única, tal como a Base Nacional Comum Curricular de 2017, para um país de dimensões continentais e de culturas tão distintas e de povos diferentes, reforça e destaca a desigualdade social enfrentada pela sociedade brasileira. Nesse sentido, Freire (1967) afirma que o diálogo, o respeito e a consideração acerca do lugar em que o outro está são fatores fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. (FREIRE, 1967, p. 49)

E ainda a ideia de que o 'esforço pessoal' é o que proporcionará sucesso pessoal e profissional aos alunos, no discurso das sociedades capitalistas, estabelece com clareza o lugar que cada grupo ocupará na pirâmide econômica, uma vez que o caráter competitivo da classe dominante, em busca de poder, só acontece pela manutenção de poucos, e dos mesmos, no poder.

Ao invés de se escolarizarem, se desescolarizam neste tipo de escola [...] Assim é que este estigma do fracasso se interioriza de tal forma na maioria dessas crianças, que elas passam a se comportar de acordo com a expectativa que a instituição tem em relação a elas [...] O que vai fazer

com que se reforce para essas pessoas o mito de que são culpadas pelo seu próprio fracasso, e na medida em que esses futuros trabalhadores ingressem no exército de mão-de-obra disponível à exploração capitalista, serão cada vez mais acomodados, achando que receberam na escola o que deviam receber mesmo, pois são 'inferiores' e "incapazes". A função que vão desempenhar na idade adulta não dependerá mais da sua origem de classe, mais do seu 'esforço pessoal'. (SILVA, 1996, p. 3)

Nesse sentido, o que é de fácil entendimento é que o currículo oculto é mantenedor de uma função ideológica, e essa função se dá muitas vezes por meio da meritocracia, ou seja, os educandos que conseguem 'sucesso' o conseguem porque mereceram, porque se esforçaram. Por outra via, aqueles que não conseguiram esse mesmo 'sucesso' não se esforçaram o bastante ou não são bons o bastante nessa concepção. É importante compreender que a escola não é neutra, não é estática; ela é competitiva, hierarquizada e fragmentada. Nela existe tanto a autodesvalorização como a autovalorização, e assim desde muito cedo, cada aluno sabe seu lugar na classe social em que vive. De acordo com os estudos de Freire (2014, p. 116),

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de ideias a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Estabelecidos em cenários conservadores e neoliberais, faz-se necessário o levante e a tomada de consciência dos professores, tanto sobre a pedagogia, quanto sobre a humanidade do professor em relação à individualidade do seu aluno, de sua realidade, de sua história e de sua trajetória. Romper com as barreiras da ordem neoliberal requer um olhar cuidadoso com os educandos e paralelamente a isso é imprescindível a profunda reflexão do professor quanto a sua ação como educador. Em sua prática pedagógica, não pode haver o repasse de mensagens que incitem a opressão, a dominação, pois o preconceito deve ser banido em qualquer situação que seja. Para Araújo (2018, p. 37), "[...] Discurso e prática devem caminhar juntos pautados no respeito, na aceitação e convívio com as diferenças.". A prática do professor deve ser pautada no respeito a cada ser humano que está aprendendo com ele, junto a isso é importante criar laços, valorizar as habilidades de cada educando, de acordo com suas particularidades, estimular o aprendizado verdadeiramente e sem classificações ou posições.

3 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A escola é o espaço de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas, cultural, social e econômica, que juntas convergem nos fenômenos da delinquência juvenil, das transgressões sociais e violências físicas presentes na dinâmica

escolar (CHAVES, 2014). No espaço educacional, há distintas expressões de violência, como a violência estrutural (CRUZ NETO; MOREIRA, 1999) e a institucional ou simbólica (BOURDIEU, 2010).

A violência estrutural é aquela decorrente do próprio sistema capitalista. O Estado, instituição gestora das políticas públicas, opta por privilegiar interesses econômicos, de grupos dominantes, em detrimento do interesse coletivo, evidenciando, assim, as desigualdades sociais. O mercado e a sociedade civil encontram-se em lados opostos, na disputa pelos recursos públicos que fomentem seus planos de ação. Assim, fica claro que tal violência tem como sujeito ativo o próprio Estado, que nutre um sistema desigual. Isto posto, vale realçar os estudos de Cruz Neto e Moreira (1999, p. 03), que afirmam:

Constata-se então que o *locus* da violência estrutural é exatamente uma sociedade de democracia aparente (no caso, a democracia liberal), que, apesar de conjugar participação e institucionalização e advogar a liberdade e igualdade dos cidadãos, não garante a todos o pleno acesso a seus direitos, pois o Estado volta suas atenções para atender aos interesses de uma determinada e privilegiada classe.

A insuficiência de políticas públicas educacionais com planejamento, desenvolvimento e avaliação de resultados enseja uma falta de entrosamento com outras políticas de cunho econômico e social. Nessa perspectiva, a violência estrutural assume alcance coletivo e, no campo educacional, é especialmente vivenciada pelos usuários do sistema público de ensino, tanto alunos, quanto professores. A escola pública é destinatária direta dessas políticas públicas, como no uso de livros e materiais didáticos distribuídos pelo Estado, no fornecimento da merenda escolar e de transporte público, bem como na formação continuada dos profissionais da educação.

A violência simbólica é uma explicitação da ineficiência do processo educacional, tal como posto na sociedade atual. Ela reflete ações praticadas na relação aluno-professor e aluno-aluno e reforçada pelo Estado, enquanto instituição que tem como dever próprio a promoção, pela educação, do pleno desenvolvimento sujeito e seu preparo para o exercício da cidadania. Essa violência, identificada nas ações excludentes e preconceituosas contra gênero, raça, cultura, entre outros, no âmbito escolar, indicam a ausência de percepção crítica e questionadora dos alunos e professores como seres sociais. Os grupos dominantes são fortalecidos quando a educação não é capaz de promover o reconhecimento da cidadania pelo sujeito. Bourdieu (2010) esclarece:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2010, p. 48)

Na análise da violência escolar pelo pensamento sociológico de Bourdieu, pelo conceito de violência simbólica, a hegemonia de uma cultura dominante na escola estabelece e fortalece o caráter homogeneizador dos interesses do mercado e, portanto, de uma sociedade capitalista voltada aos resultados advindos da lucratividade, e no âmbito educacional, o mercado tem mostrado que a mercadoria “ensino” é por demais rentável. Nesse sentido, a autoexclusão do aluno é causa e consequência do sistema de ensino imposto, que considera os alunos adaptáveis à cultura dominante, ou não.

[...] a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo do arbitrário cultural dos grupos ou classes dos dominados reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências da autoexclusão. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 63-64)

As políticas públicas educacionais possuem potencialidade para amenizar a exclusão social e as desigualdades, quando atreladas a medidas de cunho econômico, social e cultural. E, desse modo, combater as violências estruturais e simbólicas no espaço escolar. O processo de reconhecimento e de efetivação da cidadania é também capacitador do senso de criticidade do sujeito para os fins de identificar o discurso introjetado e violento do Estado na disputa hegemônica que beneficia o mercado para a manutenção de uma suposta ‘ordem’.

A própria sociedade civil, munida no mínimo de liberdade de manifestação, em prol da justiça social e face às forças simbólicas opressoras, no caso provocadas pelo próprio Estado e pela classe dominante, é parte legítima para a fiscalização e luta social por igualdade de condições, de acesso a políticas públicas e de distribuição equânime dessas políticas. Para Fernandes (1989, p. 165),

[...] pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Nesse sentido, é que se elegem a educação e as políticas públicas educacionais, em especial de formação continuada de profissionais, como mecanismos capazes de formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres para o exercício da cidadania e da vida em sociedade.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação continuada dos profissionais da educação pode ser apresentada como uma medida possível de atenuar a incidência da violência escolar estabelecida pela própria escola, cujos atos são aqui evidenciados como práticas exercidas no currículo

oculto. Mencionada medida, é capaz de proporcionar aos professores e diretores das escolas da educação básica espaços para reflexão e intercâmbio de experiências na investigação de melhores meios de se enfrentar a vivência escolar. Na contínua formação, é esperado o aprofundamento do exercício do ofício pela conduta reflexiva, com a construção de saberes pela ciência, desmistificando e distanciando práticas do exercício da docência pelo automatismo ou pela reprodução social de comportamentos inerentes à sociedade capitalista. Para Freire (1967, p. 21),

[...] é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – antológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Em análise do site do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), observou-se a vigência de 8 (oito) programas em andamento voltados para a formação continuada desses profissionais. São eles:

- ✓ Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- ✓ ProInfantil;
- ✓ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor;
- ✓ Proinfo Integrado;
- ✓ e-Proinfo;
- ✓ Pró-letramento;
- ✓ Gestar II
- ✓ Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Segue, no Quadro 1, análise sucinta do objetivo de cada programa, que, de acordo com os seus projetos pedagógicos, em muito tem a colaborar com o aprofundamento de conhecimento sobre práticas educativas reflexivas, críticas e voltadas para a formação individual do sujeito.

Quadro 1 – Apresentação dos Programas de Formação Continuada de Profissionais da Educação cadastrados no portal do Ministério da Educação

Formação continuada para professores	Objetivo
Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Objetiva a melhoria na qualidade do ensino e o desenvolvimento de atividades sobre o direito de aprendizagem das crianças na fase da alfabetização, além de rever os processos de avaliação deste aprendizado e das práticas didáticas, com o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação.

ProInfantil	Visa a alcançar os profissionais da educação infantil que possuem formação em nível médio e que não possuem a formação específica para o magistério. É estruturado no estudo da Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia, Matemática e Lógica, Biologia, Física e Química. Tem por objetivo ensinar metodologias de apoio à aprendizagem, além de proporcionar um ambiente de socialização de conhecimentos, para então receber uma formação mais consistente de suas práticas educativas.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	É um programa que objetiva, primordialmente, a articulação das secretarias de educação para contribuir com a formação dos profissionais da educação em nível superior de graduação, além do desenvolvimento de propostas de formação inovadora dos professores da educação básica, com estratégias eficientes de organização do espaço e do tempo escolar. Por meio desse Programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promoverá a criação de novos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior.
Proinfo Integrado	O Proinfo Integrado é um programa de formação de profissionais da educação para o desenvolvimento de habilidades no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, como os recursos de multimídia e programas voltados para a educação desenvolvidos pelo próprio Ministério da Educação. A inclusão digital nas práticas pedagógicas tem grandes impactos no ensino por meio de ferramentas que visam a aproximar os grupos escolares, diminuindo barreiras impostas pela vida em sociedade.
e-Proinfo	É um ambiente virtual de apoio ao processo ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação desenvolveu um aplicativo que visa a aproximar aluno e professor com informações detalhadas de instituições, cursos, turmas, além dos fóruns de discussão. Também visa a diminuir a lacuna de aprendizagem entre os diversos grupos sociais por intermédio da tecnologia da informação.
Pró-letramento	Visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, modalidade semipresencial, e tem como objetivo, entre outros, o incentivo à reflexão e a construção do conhecimento do docente.
Gestar II	Oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores das escolas públicas. Visa a discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula, baseado na concepção sócio-construtivista e colaborativa do processo de ensino-aprendizagem.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	Objetiva, principalmente, qualificar os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação nas áreas da alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em informações do portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2018).

Nessa visão, a formação continuada visa à melhoria das técnicas de ensino e da relação a ser estabelecida entre os alunos e os professores na construção do conhecimento em sala de aula. De modo indireto, pretende a desarticulação do currículo oculto e da violência simbólica praticada pela própria escola. Isto porque, acrescido ao conhecimento social e historicamente construído pelo professor, o processo de aprendizagem deve proporcionar ao educando a formação livre e consciente de seus caminhos, desvinculada, na maior parte possível, de crenças ou automações no ensino. O papel do professor deve ser cooperativo e de encorajamento dos alunos à pesquisa e ao debate com senso crítico, tanto na comunidade escolar, quanto fora dela.

Observa-se que os programas acima expostos, de forma elucidativa, se propõem a problematizar a reflexão do ensino por intermédio de suas ações e propostas pedagógicas, inclusive com mecanismos informatizados de acesso, com a pretensão de alcançar e mobilizar a maior quantidade de educadores possível em torno de um projeto educacional e social de atualização de práticas e de desconstrução de métodos que somente reforçam a desigualdade e a segregação de alunos por classe e por mérito, provocada pela própria proposta pedagógica da escola, e essencialmente pela compreensão de vida em sociedade do profissional educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o currículo escolar vai além do currículo prescrito. As aprendizagens do currículo oculto são tendenciosas, com interesses políticos, culturais, sociais e econômicos. O currículo oculto atua como uma ferramenta que mantém o capitalismo e, conseqüentemente, as pessoas subordinadas às classes dominantes que legitimam saberes, identidades e padrões, deslegitimando assim tudo que não se cumpra em torno do que essa classe estabelece como desejável. Nessa escola que oprime, são classificados os 'bons e os maus', os dominantes e os dominados; desde cedo os alunos percebem o lugar social reservado a eles. A principal intenção de manter esse sistema entre opressores e oprimidos é para que a elite se perpetue no poder, para serem servidos, para serem os patrões, para serem os donos dos meios de produção; para eles é fundamental a manutenção da parte oprimida, eles necessitam de mão de obra barata para que continuem lucrando. Nessa perspectiva escolar que reproduz incansavelmente por meio do currículo oculto essas informações que passam a fazer parte de cada ser que ali está, os professores são convidados ao despertar da consciência e da compreensão dessa estrutura que explora os educandos e os trabalhadores e da reflexão da sua atividade como professor e, por meio disso, o professor pode ser agente de mudança, de transformação e de percepção, a partir da sua ação-reflexiva que acolhe e não segrega, que incentiva e não ignora, do cuidado e do respeito para com a individualidade e particularidades de cada aluno. Há esperança de que, por meio da ação consciente, a educação poderá cumprir o seu papel de transformar por meio do verdadeiro conhecimento.

Desse modo, as discussões aqui presentes têm em vista ampliar os debates e contribuir para reflexões sobre a violência escolar. Entende-se que os brasileiros têm sua cidadania ainda em construção, dado que ainda lutam por seus direitos civis, políticos e

sociais, estes que são garantidos, mas não são assegurados. Assim, necessário é compreender que a vida social se constrói e se forma diante dos acontecimentos que envolvem os sujeitos, assim os discursos que o Estado internaliza e neutraliza em defesa do desenvolvimento econômico, muitas vezes, fortalecem a dominação simbólica do próprio Estado e das classes dominantes em relação às dominadas. Assim, destacamos a importância do legado freireano, que busca compreender a estrutura que a sociedade se solidificou, para modificá-la em aspectos que atendam as reais necessidades da sociedade enquanto escola e enquanto população civil, na construção de sua liberdade.

Desse modo, entende-se como meio de conquistar e assegurar os direitos e a cidadania dos sujeitos, o acesso aos bens culturais em todas as suas instâncias bem como aos debates acerca das políticas públicas que orientam o destino do povo. Apoiadas nas ideias de Freire, a educação é libertação e desalienação; assim conhecer a historicidade social e ter acesso à educação e aos bens culturais são medidas auxiliadoras contra a violência, seja estrutural, seja simbólica.

Nessa perspectiva, destacam-se os programas de formação continuada de professores como estratégias de aperfeiçoamento e qualificação, a serem analisados na tanto na dimensão das ações práticas (informal) dos profissionais no cotidiano da escola, quanto na dimensão formal da proposta pedagógica prescrita expressamente no currículo. Isto porque o professor deve ser impulsionado ao planejamento e elaboração de situações didáticas frente às questões sociais do ambiente educativo de sua comunidade, pela análise crítica do conteúdo a ser desenvolvido em sala, e não nos resultados atingidos por alguns alunos em detrimento de outros, ou, assim, estaríamos enfatizando critérios meritocráticos, portanto, em função da base teórica sociológica que fundamenta este trabalho, de opressão e segregação social de alunos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ARAUJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez., 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em 02 de fev. 2020.

BOURDIEU, P. A Violência Simbólica. *In*: BOURDIEU, P. **A Dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010, p. 45-53.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Brasília: MEC, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em 03 mar. 2020.

CHAVES, F. M. R. Escola e violência sob a ótica da Sociologia. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 12, dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10557>. Acesso em 10 de jan. 2020.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 4. ed., n. 1, p. 33-52, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81231999000100004>. Acesso em 29 jan. 2020.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SILVA, A. F. **Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo**. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47129731.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, M. J. L. um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 22, n. 2 set./dez., 1996. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PhG-J2Wnl1IJ:www.geocities.ws/byrooney/arquivos/arquivos/FunIdeEsc.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p.163-186, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Um estudo sobre o uso de tirinhas na sala de aula: contribuições para a habilidade de leitura

*A study on the use of comic books in the classroom:
contributions to reading skills*

TAÍSA RITA RAGI

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

TECIENE CÁSSIA DE SOUZA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Universidade Federal de Lavras
E-mail: tecienesouza1@gmail.com

FRANCISLAINE ÁVILA DE SOUZA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)
E-mail: francislaineavilasouza@gmail.com

Resumo: A atualidade é marcada pela grande presença de textos verbais e não verbais principalmente devido ao surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação. Desse modo, compreende-se que o professor de Língua Portuguesa deve estar preparado para trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula visando a uma formação de leitores proficientes. Visto isso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar possibilidades de trabalho com o gênero tirinhas em sala de aula e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Para tal apresenta-se uma pesquisa teórica sobre o supracitado gênero (VERGUEIRO, 2005; VERGUEIRO; RAMA, 2005); apresentam-se questões sobre a leitura (KLEIMAN, 2010; 2013; MARCUSCHI, 2010; DELL'ISOLA, 2001; SOLÉ, 1998) e uma discussão sobre o letramento multimodal (ROJO, 2016; CATTO, 2013). Somando a pesquisa teórica, apresenta-se uma amostra de trabalho com o gênero proposto em sala de aula. Espera-se que esta pesquisa contribua para aumentar as oportunidades de aprofundamento em questões teóricas e metodológicas acerca do gênero tiras em sala de aula.

Palavras-chave: Textos não verbais. Textos multimodais. Tirinhas. Habilidades de leitura.

Abstract: Present time is evident by the considerable presence of verbal and non-verbal texts mainly due to the emergence of new communication and information technologies. Thus, it is notorious that the Portuguese language teacher must be prepared to work with different textual genres in the classroom to train proficient readers. Given this, the present study aims to present possibilities of working with the comic strips genre in the schoolroom and their contributions to the development of reading skills. To this end, theoretical research on the aforementioned gender is demonstrated (VERGUEIRO, 2005; VERGUEIRO; RAMA, 2005) and questions about reading (KLEIMAN, 2010; 2013; MARCUSCHI, 2010; DELL'ISOLA, 2001; SOLÉ, 1998) and a discussion about multimodal literacy (ROJO, 2016; CATTO, 2013) are presented. Adding to the academic research, a sample of work with the proposed genre in the schoolroom is presented. It is hoped

that this research will contribute to increasing the opportunities for deepening theoretical and methodological questions about the strip genre in the schoolroom.

Keywords: Non-verbal texts. Multimodals. Comic strips. Reading abilities.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme os dados levantados pela quarta pesquisa “Relatos da Leitura no Brasil”¹, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2016, os brasileiros leem em média 2,43 livros por ano, número considerado abaixo do nível adequado, visto que é por meio da leitura que há a possibilidade de a população aumentar o seu repertório lexical, além de amadurecer e se posicionar de maneira crítica na sociedade com relação às informações que transitam nos meios de comunicação.

Diante de tais informações, temos a concepção de que o contato com a leitura diminui gradativamente após a saída dos alunos do ambiente escolar, ou seja, é possível perceber que eles tiveram um maior acesso à leitura enquanto tinham o incentivo dos professores, e essa prática vai sendo deixada de lado quando eles deixam a Educação Básica.

No entanto, é possível perceber que esse desinteresse pela leitura não se torna apenas culpa dos alunos; a ausência do incentivo e da prática contínua de leitura na escola são elementos contribuintes para essa situação. Nesse aspecto, prevalece uma atividade mecânica de leitura, não havendo um gosto pelo o que se lê ou realizando a leitura apenas para cumprir com uma proposta do professor. A leitura mecânica, portanto, pode ser compreendida quando o leitor, aluno, realiza a leitura de uma maneira desinteressada, assim há apenas a decodificação das palavras do texto lido, mas não a compreensão delas.

De modo a resolver a questão da falha no processo de leitura e de compreensão dos alunos, muitos professores, na maioria das vezes, buscam realizar aulas interativas e com diferentes gêneros textuais, com o propósito de despertar a atenção dos alunos e fazer com eles se interessem pela leitura que é propagada no dia a dia para além do tempo escolar. A utilização de aulas desse caráter pretende contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e o interesse através de diferentes textos. Assim, o professor pode recorrer a um gênero que atraia cada vez mais alunos, por meio de propostas do livro didático ou por material pessoal do professor, um exemplo, é o gênero *tirinha*, que é uma subdivisão das HQs, mundialmente conhecidas.

Por meio do gênero supracitado, é possível realizar o trabalho com o processo de leitura, verbal e visual, visto que esse gênero é rico em elementos semióticos, que necessitam ser compreendidos para haver interpretação. Através dessa leitura dos textos multimodais, é possível realizar um ensino e aprendizagem fundamentados nos

¹ Disponível em: <https://www.meon.com.br/meonjovem/alunos/brasileiro-le-em-media-2-43-livros-por-ano#:~:text=Segundo%20uma%20pesquisa%20desenvolvida%20pelo,que%20mais%20leem%20no%20mundo.>

multiletramentos, visto que a leitura das tirinhas proporciona o domínio das formas de linguagens da atualidade.

Dessa forma, o presente trabalho visa apresentar possibilidades de trabalho com o gênero *tirinha* em sala de aula e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Por se tratar de um gênero atemporal e que faz parte do cotidiano dos alunos, ele pode despertar o interesse pela leitura em todas as etapas do ensino, apresentando temas que fazem parte da realidade social dos alunos, o que possibilita a construção de um posicionamento crítico em relação a todas as informações que chegam até eles.

Para tanto, o presente trabalho se fundamenta em uma metodologia qualitativa, dado que realiza um levantamento de informações, de teorias e pesquisas de modo a comprovar como se faz importante o uso de tirinhas na sala de aula para o ensino e a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, este trabalho aborda a importância da leitura e como incentivá-la a alunos que não possuem o hábito de ler. Para isso nos fundamentamos em autores como Kleiman (2010; 2013), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2001) e Solé (1998). Em relação ao letramento presente nas aulas e ao letramento multimodal, são usadas as teorias de Rojo (2016) e Catto (2013). Para um estudo do gênero *tirinha*, o artigo recorre aos textos de Vergueiro (2005), Vergueiro e Rama (2005). Para a finalização da presente pesquisa, realizamos uma análise de *corpus*, tirinhas, sendo utilizadas na sala de aula durante o ensino remoto, a fim de comprovarmos nossa fala com relação à importância desse gênero para a desenvoltura das habilidades leitoras.

A pesquisa está dividida em quatro tópicos. O primeiro refere-se ao processo de leitura; trabalhamos questões sobre o processo de leitura e suas estratégias, refletindo como esses elementos se dão no cotidiano dos estudantes. O segundo tópico relaciona-se ao letramento multimodal; explicamos como esse tipo de letramento pode ser trabalhado nas aulas. O terceiro tópico busca caracterizar o gênero *tirinha*; mostramos como se dá a sua estrutura e sua importância na sala de aula. Por fim, o quarto tópico apresenta uma amostra de trabalho desenvolvido com o gênero *tirinha* em sala de aula, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é uma habilidade da linguagem muito importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, além de contribuir para a comunicação e a circulação de notícias nos meios sociais. Como essas informações são disseminadas pelas grandes mídias através de gêneros textuais, a população precisa saber lê-las para compreendê-las. Nesse viés, temos que a leitura também é responsável pela formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade com intenção de realizar interpretações em relação ao mundo e a tudo o que há nele.

Direcionando a discussão para a leitura na sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera a leitura como um eixo linguístico de grande valia para o desenvolvimento dos demais eixos. No supracitado documento, a leitura é uma prática de linguagem que ocorre devido à interação entre leitor/ouvinte/espectador com relação

aos textos e suas respectivas interpretações. A “leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música)” (BRASIL, 2018, p. 72). A utilização desses recursos e modos semióticos estão presentes tanto no texto verbal quanto no texto visual, que ganha um grande destaque em diferentes meios de comunicação, principalmente com o avanço tecnológico.

Em conformidade com Souza, Ragi e Ferreira (2020, p. 513), “vivemos em uma sociedade altamente tecnológica e o desenvolvimento tecnológico já faz parte do cotidiano dos alunos que frequentam as escolas de educação básica”. Sendo assim, podemos observar a inclusão dos novos gêneros textuais, textos multimodais, no contexto de sala de aula com o intuito de aproximá-la do contexto social dos alunos e, desse modo, chamar a atenção deles para o desenvolvimento da aula, alunos esses que estão sempre conectados na grande rede de informações. Nesse viés, temos que as tecnologias ocupam um espaço fundamental no ambiente escolar, como podemos observar:

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, torna-se clara a influência das tecnologias de informação e comunicação na produção textual e na leitura, visto que essas ferramentas tecnológicas modificam a interação entre os sujeitos inseridos na sociedade, desse modo, modifica a forma como eles se comunicam. (SOUZA; RAGI; FERREIRA, 2020, p. 515)

No entanto, devemos compreender que, mesmo com a grande utilização de recursos tecnológicos, como as tecnologias de comunicação e informação (TICs), em sala de aula, o interesse pela leitura, por parte dos alunos, ainda é pequena comparado ao interesse deles por fazerem outras atividades com os recursos tecnológicos, como jogar, por exemplo. Para Ragi *et al.* (2021, p. 68),

a esfera educacional está sofrendo, há alguns anos, mudanças e provocações para que ela acompanhe a sociedade moderna, assim, muitos professores têm inserido em suas aulas as TICs, com a finalidade de tornar as suas aulas mais interativas e que possuam maior relação com a sociedade externa do ambiente escolar.

É notório que as mudanças decorrentes do avanço das tecnologias provocam os professores e a escola a buscarem novos recursos, novas metodologias e novas alternativas para aproximarem o ensino com o cotidiano dos alunos. Nesse cenário, temos as TICs, que eram pouco utilizadas em sala de aula, e hoje em dia ganharam mais espaço. Com isso, temos a inserção dos novos recursos e novos gêneros textuais que circulam na atual sociedade e que contribuem para uma maior interação dos alunos e que podem contribuir para um maior incentivo à leitura, dentro e fora de sala de aula.

3 COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO LEITORA

Para a realização da leitura, o leitor necessita de uma mobilização de processos mentais, os quais são responsáveis pela construção dos sentidos do texto. Para tanto, o leitor necessita ativar diferentes mecanismos para a construção dos sentidos por meio dos significados do discurso, todavia, tal ação não está desenvolvida em leitores em formação, ou seja, em estudantes, sendo necessária a orientação de um professor para guiá-los nessa trajetória da aquisição da leitura. Neste estudo, consideramos principalmente o papel do professor de Língua Portuguesa, mas é válido considerar que a leitura está presente em ambas as disciplinas que fazem parte da grade escolar da Educação Básica. Sendo assim, cabe ao professor ajudar o estudante no processo de leitura e reflexão sobre o texto lido com intuito de caminhar juntamente com o desconhecido.

Ao acompanhar o aluno na atividade de leitura, o professor possui a oportunidade de explicar os elementos paralinguísticos presentes no texto, além de trabalhar a questão de que o texto não trata apenas de palavras sobre uma superfície, que se relacionam entre si e entre elementos que fazem parte do conhecimento de mundo de cada indivíduo. Para tanto, se faz importante que o professor avalie o conhecimento do aluno em relação ao que ele tem contato, a fim de não julgar as suas respostas como inadequadas e, sim, como aponta Kleiman (2013, p.11),

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Nesse sentido, compreende-se que um leitor com experiência e conhecimento realiza a ação de ler através de uma relação de informações, ou seja, a leitura ocorre através de um processo de agrupamento de semelhanças de conteúdo do texto (LIMA, 2015). No entanto, para que o aluno possa realizar um exercício desse nível, deve o professor lhe dar liberdade para realizar uma leitura sistemática e reflexiva, a qual promova os seus processos cognitivos e metacognitivos. Nesse viés, os textos lidos devem possuir elementos que se assemelham ao cotidiano do aluno. Sendo assim, para a ministração de aulas de leitura, é fundamental que o professor conheça o perfil de seus alunos e da comunidade em que estejam inseridos para realizar uma aula colaborativa, com a finalidade de trazer o aluno para perto da leitura e incentivar o seu desenvolvimento.

Para compreender o ato de ler, como a ação complexa de que se trata, é necessário analisar o conjunto de ações que contribuem para a realização do processo supracitado, como as inúmeras operações mentais, as estratégias cognitivas e metacognitivas responsáveis por elencar os elementos da superfície do texto (LIMA, 2015). Para tanto, tomaremos como base a autora Kleiman (2010), que concebe as estratégias metacognitivas como operações, realizadas em prol de um objetivo em

mente, sendo assim em tal ação há o controle consciente de sua realização, ou seja, o leitor pode explicar o motivo desse movimento. Ainda segundo a autora, essas estratégias são colocadas em prática quando o indivíduo/leitor está ciente dos objetivos de realizar a leitura.

Nos estudos da autora, é elencado que o leitor experiente possui dois comportamentos que evidenciam a autonomia no ato de leitura. O primeiro comportamento se dá quando a leitura é realizada com intenção de um propósito em especial, como para que haja a compreensão do texto e o posicionamento em relação aos conteúdos ali transmitidos. O segundo comportamento se realiza por meio da automonitoração da compreensão, que é quando a leitura se desenvolve naturalmente, dado que o leitor tenha em sua vida a necessidade de ler determinado conteúdo para se informar ou se posicionar perante as informações ali contidas. (KLEIMAN, 2010).

Kleiman (2013) aponta em seus estudos quais são os comportamentos que contribuem para a consolidação do ensino-aprendizagem da leitura e que possuem maior eficácia. Assim, quando o sujeito propõe objetivos e metas para a realização da atividade leitora, pode compreender como realizá-la, a fim de um maior entendimento e posicionamento. O leitor, então, inicia um caminho de interação com o texto através de ideias e posicionamentos, atribuindo novos sentidos ao discurso que é realizado pelo conjunto do texto, verbal ou não. Desse modo, o leitor

interpreta um texto, pondo em evidência os seus objetivos em relação à leitura. Ele apresenta a capacidade de traçar os caminhos a serem percorridos, a fim de atribuir sentido ao discurso. Construir o significado de um texto consiste em identificar o seu propósito comunicativo, analisar e interpretar palavras, frases, parágrafos e imagens, como também realizar uma leitura crítica. (LIMA, 2015, p. 33)

O leitor, ao se tornar proficiente, pode realizar o processo interpretativo de um texto, indiferentemente do seu caráter e estrutura, de modo a decifrar os significados enraizados em sua estrutura e o conteúdo que é apresentado nas diferentes manifestações textuais. Para que o leitor possa ganhar essa autonomia de “leitor experiente”, como é colocado por Kleiman (2013), o caminho do ensino-aprendizagem deve ser percorrido de maneira reflexiva. Sendo assim, cabe ao professor, como leitor proficiente, orientar o aluno a caminhar rumo a essa independência leitora, a fim de que ele possa se posicionar em diferentes momentos longe da sala de aula, por isso a importância de se realizar aulas de língua portuguesa com textos que fazem parte do convívio social dos alunos.

Conforme a autora supracitada, as estratégias cognitivas são empregadas pelo leitor de modo a realizar a construção do sentido do texto. Tais ações são inconscientes, afinal se referem ao pensamento do indivíduo realizando ações para compreender o sentido do texto que é lido. As estratégias cognitivas são regidas por esquemas mentais, que procuram realizar uma construção textual de forma coesa e coerente.

Segundo Marcuschi (2010, p. 12), a inferência é uma “atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas. Essa atividade implica avaliar, associar, predicar e relacionar experiências”. O leitor constrói o sentido do texto a partir

do discurso produzido por meio das estratégias cognitivas, apresentadas ao longo do processo de leitura, aliando os elementos linguísticos e/ou não linguísticos presentes na superfície do texto ao seu conhecimento de mundo, para depois construir um pensamento lógico em relação ao texto, por meio do contexto social, como aponta Dell'Isola (2001, p. 42):

A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de um pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que, sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença.

Ao formar leitores proficientes, autônomos e capazes de realizar uma interação livre com o texto, o professor está formando leitores que aprendem por si só e por meio dos textos, sem o auxílio de um mentor. Assim,

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72)

O leitor experiente lança mão de estratégias cognitivas e metacognitivas para compreender um texto. Ele controla as suas ações no ato da leitura e busca novos percursos ao sentir dificuldades de compreensão. Para tal resultado, é necessário que os professores realizem em suas aulas atividades de leitura embasadas em estratégias de compreensão leitora para compreender os sentidos dos textos e os aspectos pragmáticos.

Aprofundando o tratamento das estratégias de leitura, Solé (1998) considera que existem seis estratégias que podem contribuir para o trabalho com a leitura em sala de aula. Essas estratégias são esquematizadas por Souza (2021, p. 34) da seguinte forma:

Quadro 1 – Estratégias de leitura

Estratégia de leitura	Questões que podem ser levantadas
1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	Que tenho que ler? Por que/para que lê-lo?
2. Ativar e aportar conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?

<p>3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.</p>	<p>Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?</p>
<p>4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com “o sentido comum”.</p>	<p>Esse texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?</p>
<p>5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.</p>	<p>Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? [...]</p>
<p>6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interrogações, hipóteses e previsões e conclusões.</p>	<p>Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – em hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?</p>

Fonte: Souza, 2021, p. 34.

Ao explorar tais estratégias em sala de aula, o professor está contribuindo para uma formação leitora proficiente e participativa, por meio das questões que podem ser levantadas durante todo o processo de leitura, tanto de textos verbais quanto de textos não verbais. Assim, considerando essas estratégias de leitura e os textos que circulam na sociedade atualmente, faz-se necessário considerar também as contribuições do letramento multimodal, que abordaremos na próxima seção.

4 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO MULTIMODAL

Alguns estudos mostram que o letramento foi incorporado no meio educacional pelo fato de se ter uma necessidade de nomear as pessoas que realizam a ação de ler e escrever de forma prática e social em relação à linguagem em uso (GRANDO, 2012). Desse modo, as pessoas fazem uso da escrita de forma a mostrar a sua opinião com finalidade de interagir em diferentes contextos sociais, ou seja, para comunicação, estudos, interação entre outros elementos.

O termo letramento surge como a caracterização de um novo conceito, mas a ação do letramento sempre esteve presente nas salas de aulas. O termo letramento se deu para representar a porcentagem dos alunos que possuem domínio de leitura e escrita uma vez que a taxa de analfabetismo tomava grandes proporções. Contudo vale ressaltar que o termo letramento não se vale apenas para as pessoas que sabem ler e escrever visto que tal conhecimento poderia ser dado pelo termo alfabetismo. Desse modo, o letramento é usado ao se tratar de pessoas alfabetizadas e que possuem

conhecimento de mundo, o qual contribui para a sua construção na sociedade (GRANDO, 2012).

No entanto, um ponto da atualidade que interfere diretamente na interação na sala de aula referente ao letramento é o avanço tecnológico, pois com ele temos o surgimento de diferentes textos, os quais nem sempre seguem a estrutura de um texto tradicional, como hoje em dia em uma tela de computador. Desse modo, temos a perda da leitura linear, podendo, assim, o leitor realizar uma leitura multilinear.

Os avanços tecnológicos contribuem para a formação de um aluno alfabetizado, que consegue ler e escrever nos meios tecnológicos, mas trata de uma repetição de conteúdos e de informações que chega até eles, ou seja, sem a devida atenção aos meios tecnológicos e sem orientação, os alunos fazem uso desse aparato de forma inadequada, pois não conseguem realizar um posicionamento sobre tal.

Dentro do ambiente do letramento, encontramos uma ramificação importante e que se faz presente ao falarmos de letramento e tecnologia, que é o letramento multimodal. Os textos que compõem essa ramificação mesclam modalidades semióticas distintas, recursos verbais e não verbais, bem como apresentam uma organização linguística que depende dessa relação (a noção de design) e integram um rol de novos gêneros textuais, que impõem aos professores e pesquisadores atuantes nos processos de letramento uma postura científica e pedagógica que considere os multiletramentos.

Com o avanço tecnológico, a sociedade está constantemente rodeada de informações e de textos que circulam nas mídias e nas redes sociais, a um clique de serem lidos, analisados e compartilhados. Sendo assim, o incentivo ao letramento multimodal, o qual contempla conhecimento de diferentes áreas em relação a diferentes gêneros textuais, visa contribuir para a formação de um leitor crítico e que se posicione em uma sociedade. Cabe ao professor assumir o papel de orientador dos primeiros “voos” de leitura do aluno, trabalhar com textos que possuam esse caráter multimodal e que façam parte do cotidiano deles, como é o caso das tirinhas que não ocupam apenas o material impresso da sociedade, mas também o virtual, com grande influência.

5 O DESPERTAR PELO GÊNERO TEXTUAL *TIRINHA*: DEFINIÇÃO DO GÊNERO

O trabalho com os gêneros textuais nas escolas tornou-se fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nas últimas décadas, é possível observar que os textos multimodais, como as tirinhas, contribuíram para o desenvolvimento da leitura de uma maneira didática, relacionando leitura e elementos sociais em simultâneo. No entanto, vale ressaltar que nesse último ano, devido à propagação da pandemia, o trabalho com textos multimodais para as aulas que estão organizadas no sistema de ensino remoto emergencial (ERE) são eficientes para haver aulas interativas.

A escolha do gênero textual tirinha foi devido ao fato de ser um gênero multimodal muito presente na atualidade e facilmente encontrado em ambiente *online*. Os alunos estão em constante contato com esse gênero fora da sala de aula e dentro. A tirinha é uma

narrativa ficcional que combina linguagem verbal e recursos semióticos de forma dinâmica, criativa e harmoniosa. As histórias em quadrinhos (HQs) costumam circular em revistas/gibis impressas ou online. Possuem recursos icônico-verbais recorrentes, a exemplo do desenho, do requadro (contorno do quadrinho ou vinheta), do balão, da figura, do uso de onomatopeias e de legendas, da elipse, da página ou prancha. O público-alvo costuma variar, por exemplo, a Graphic Novel é voltada a um público adulto, enquanto a Comics geralmente ao juvenil. (PINTON; STEINHORST; BARRETO, 2020, p. 22)

Despertar o interesse pela leitura na atualidade pode ser um obstáculo, pois, com a grande expansão tecnológica que vivemos, presenciamos o surgimento de muitas ferramentas tecnológicas que contribuem para a dispersão da atenção de vários estudantes. Em outras palavras, com as novas tecnologias, temos o surgimento de várias distrações, como jogos, vídeo, etc., que podem ser acessados pelos smartphones dos alunos em qualquer lugar com um simples clique. Considerando essa praticidade, a inserção das tirinhas nas aulas contribui para o desapego dos celulares e a atenção ao texto multimodal.

Todavia, isso ocorre na normalidade da escola presencial. No atual contexto, devemos compreender que as ferramentas que, antes eram utilizadas com o propósito de distração em sala de aula, tomaram lugar de sala de aula, ou seja, os *smartphones* na atualidade são equipamentos que possibilitam que os alunos acompanhem as aulas de suas residências em segurança. No entanto, aulas *online* são cansativas tanto para os docentes como para os discentes, assim observamos a necessidade de pensar em aulas que possuam uma linguagem atrativa e que envolvam os estudantes. Desse modo, a escolha em trabalhar com o gênero *tirinha* na sala de aula *online* contribui para a aquisição dos multiletramentos e para a participação dos alunos com relação ao desenvolvimento das aulas, construindo assim habilidades leitoras e escritas.

Nessa direção, a escolha do gênero histórias em quadrinhos como objeto de ensino, no âmbito do ensino de língua portuguesa, deve ser motivada pelas contribuições que esse gênero traz para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita, para a aquisição dos multiletramentos, pois conjuga linguagem verbal e linguagem não verbal, o que propicia o contato com a multissemiose. A constituição dos quadrinhos se dá por meio de textos multimodais (modalidades faladas, escrita, visual-imagética) e multissemióticos (conjugação de imagens, palavras, sons, cores, representação de movimentos, etc.), o que acaba por exigir habilidades linguísticas e discursivas diferenciadas. (FERREIRA; RAGI; LEANDRO, 2019, p. 252)

Para a realização de uma atividade de leitura desse gênero, é necessário se atentar para a sua estrutura, uma vez que há o uso de texto verbal e não verbal, os quais se relacionam e se complementam. É essencial que ambos sejam analisados juntos, a fim de que haja uma interpretação por completo do texto. Sendo assim, tais aspectos contribuem para a formação de um leitor crítico, uma vez que ele observa todas as

representações do texto, antes de realizar o seu posicionamento com relação ao conteúdo transmitido.

No entanto, devemos nos atentar que não é apenas com o uso de tirinhas que os alunos irão aprender; há a necessidade de inserção de outros gêneros em diversos momentos das aulas, a fim de que a formação dos alunos seja completa e que eles possam se comunicar em diferentes situações, afinal os gêneros textuais são encontrados no dia a dia com grande frequência no processo de comunicação e interação. Para tanto, Vergueiro (2005) postula, em sua obra, que as tirinhas/histórias em quadrinhos devem ser usadas em conjunto com outros gêneros, a fim de contribuir para o crescimento dos alunos de forma corriqueira e gradual, para que os alunos não sintam um “baque” ao trocar de metodologia, mas que aprendam de diferentes formas.

Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 21).

O uso de tirinhas na sala de aula veio para contribuir para o processo formador do aluno, pelo fato de se tratar de um gênero que caminha junto com as tendências, ou seja, com a atualidade, abordando diferentes temas e transmitindo conhecimentos de diversas áreas. Para que possa ser possível o uso dessa metodologia em sala de aula, os professores devem trabalhar com uma formação continuada (GONÇALVES; FERRAZ, 2016), a qual, além de orientar o professor como trabalhar com determinado gênero, contribui para o trabalho em equipe dentro da escola, fazendo com que haja interdisciplinaridade dentro e fora da sala a partir da ação de leitura.

6 DISCUSSÃO REFERENTE AO USO DE TIRINHAS NA SALA DE AULA

Neste tópico, serão apresentadas discussões acerca da utilização de duas tirinhas em aulas de Língua Portuguesa com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em um contexto em que os estudantes estavam aprendendo o processo de derivação e composição de palavras. Vale ressaltar que o uso das tirinhas abaixo se dera no modelo de aula *online* devido à pandemia de COVID-19. Em um primeiro momento da aula, os alunos foram convidados a realizar a leitura de cada uma delas, observando suas características para além do texto verbal, a fim de poder relacionar as informações ali presentes ao seu cotidiano.

Na primeira tira, foi proposto que os estudantes fizessem a leitura silenciosa, sem revelar seu entendimento, de imediato. É possível perceber que esse gênero textual promove um grande incentivo à leitura, pois, por se tratar de um texto não linear que faz uso de recursos visuais, semióticos em sua composição, há uma grande atração dos

alunos para com eles. A partir do momento em que os alunos se sentem instigados a ler os textos multimodais propostos pelos professores, há uma maior interação na sala de aula, visto que, após a leitura, os discentes manifestam suas opiniões em relação ao que foi lido, ou seja, a utilização de textos semióticos, como as tirinhas, não apenas chama a atenção dos alunos, despertando-os para a leitura, como também incentiva o debate, a prática da fala pública.

Figura 1 – Tirinha do Calvin.



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2009/01/calvin-haroldo-tirinha-537.html>.

Após ser realizada a leitura, os alunos foram questionados sobre o processo de derivação de palavras, da seguinte maneira: “É possível perceber que Calvin cria uma palavra, baseando-se na derivação de outra, existente nos dicionários. Qual? O que ela significa?”. Os questionamentos instigam os alunos, visando à identificação da palavra e à compreensão do seu significado. Assim, novamente se tem uma provocação aos estudantes para que eles realizem a leitura e façam uso também de conhecimentos prévios para que possam entender o solicitado, observando que a palavra em discussão é “sobremesariano”.

As questões propostas aos alunos visaram desenvolver diferentes habilidades como a de articular a linguagem verbal ao contexto situacional do texto, a fim de atribuir o seu significado lexical, a compreensão da metáfora visual, realizar operação metal cognitiva com o intuito de preencher as lacunas deixadas pelos autores no momento da interpretação, fazer uso do seu conhecimento de mundo em paralelo com a leitura para compreender os elementos metacognitivos que há na tirinha.

Sendo assim, podemos constatar que a leitura possui um espaço muito importante na vida do indivíduo/aluno. Com a atual era tecnológica, a leitura contribui para a transformação dos gêneros textuais, por meio do letramento multimodal, o qual elenca a leitura como ato social, o que pode ser mostrado de forma ampla por meio do gênero *tirinha*, o qual aborda questões sociais, por meio da leitura verbal e não verbal.

Na próxima tira, já tratando sobre a composição de palavras, além do texto verbal, é necessário que se faça a leitura dos elementos não verbais, ou seja, as expressões e gestos dos personagens da tira de Otto e Heitor. Essas duas linguagens juntas prendem a atenção dos estudantes de modo que eles possam compreender melhor o conteúdo aprendido. A palavra em questão, na tirinha, é “televisão”, formada por *tele* e *visão*.

Figura 2 – Tirinha do Otto e Heitor



Fonte: <http://www.ottoeheitor.com/t02.html>

Em ambas as tiras, foi possível observar que os estudantes se sentem mais interessados em textos que fazem parte desse gênero textual, uma vez que se torna possível um diálogo que, em muitos casos, caracteriza-se por um pouco de humor, quebrando com a rigidez que muitas vezes um texto propõe. Ao fazer uso desse tipo de texto, ainda foi possível observar uma ampliação do vocabulário dos alunos, pois se tornou possível o acesso a vocábulos diferentes dos habituais.

Outro aspecto relevante é a maior participação dos alunos durante as aulas em que houve o uso das tirinhas. Isso foi possível observar a partir da leitura realizada pelos estudantes por meio de uma leitura coletiva, que se deu por meio da divisão das falas e a realização de mais uma leitura, para que houvesse a participação de todos. Nesse ínterim, o uso de tirinhas na sala de aula como elemento formador ou elemento atrativo é essencial para despertar o interesse do aluno, fazer uma aula atual, além de trabalhar com o letramento multimodal em relação a tecnologia, afinal os meios tecnológicos atuais estão repletos de textos não verbais, e as tirinhas ocupam grande espaço. Assim, a população deve saber lê-la e compreendê-la de forma coesa.

Portanto, com o uso das tirinhas em sala de aula, diversas são as possibilidades de ensino e aprendizagem, facilitando assim ao professor a contextualização dos conceitos ensinados, uma vez que pode haver a adaptação de acordo com a realidade vivenciada por cada turma e em cada instituição, contribuindo, pois, para a formação leitora e despertando o interesse dos alunos para a leitura do gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo apresentar possibilidades de trabalho com o gênero *tirinha* em sala de aula e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Através deste estudo, foi constatado que a leitura é uma atividade que faz parte do nosso cotidiano e que não é possível interagir com o meio no qual vivemos sem que realizemos leitura proficiente, ou seja, ler e compreender o sentido do texto, verbal ou não verbal.

A leitura é considerada uma atividade complexa, pois não se trata apenas de ler de maneira automatizada as palavras na superfície do texto; é necessário identificar a relação entre elas e o sentido que elas buscam transmitir por meio dessa aglomeração.

Sendo assim, é necessária uma leitura crítica e reflexiva, elementos esses que causam complexidade no exercício.

Desse modo, por meio do presente trabalho observamos que há determinados gêneros textuais que despertam o interesse do leitor em formação e contribuem para a formação deles de forma crítica, como o gênero *tirinha*, que pode ser utilizado em diversas situações em sala de aula, a fim de construir um hábito consolidado de leitura nos alunos.

Para tanto, foi comprovado por meio do referencial teórico e da amostra de trabalho com as tirinhas que tal gênero contribui para a formação de alunos leitores e desperta o interesse deles pela leitura e pelo conhecimento. Desse modo, temos a formação de leitores críticos e reflexivos, não apenas de tirinhas, mas de distintos gêneros que se formam ao seu redor ao conviverem em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. de 2021.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis/SC, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia. Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERREIRA, Helena Maria; RAGI, Taísa Rita; LEANDRO, Yago Marshal Alves. A coesão textual em histórias em quadrinhos: uma proposta de leitura. **Revista FSA** (Faculdade Santo Agostinho), v. 16, p. 246-264, 2019. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1882>. Acesso em 20 mai. 2021.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Delta**, v. 32 n. 1 p. 119-141, 2016.

GRANDO, Katlen Bohm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *In: IX ANPEDSUL 2012*. Caxias do Sul. **Anais do IX ANPEDSUL 2012**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. v. 1.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LIMA, Elisandra de Oliveira. **Compreensão dos mecanismos constitutivos do humor**: o uso de tirinhas como instrumento de ensino-aprendizagem. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, Mossoró, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO Angel Paiva; MACHADO Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19.

PINTON, F. M.; STEINHORST, C. ; BARRETO, T. V. **Glossário de Gêneros e Suportes textuais da Base Nacional Comum Curricular**. 2020. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Glossário).

RAGI, Taísa Rita; RUFINO JUNIOR, Carlos Antônio; NUNES, Caio César Branco; CARPIO, Ricardo Carrasco. A Educação na pandemia: um olhar sobre as contribuições da tecnologia na sala de aula remota. *In*: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; NESTOR, Leandro Mayer; RAMBO, Francisco. (org.). **Educação & mundo comum**. Santo Ângelo: Editora Metrics, 2021, v. 1, p. 67-84.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2. ed. São Paulo,. Contexto 2005.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. **Na Ponta do Lápis**, [S. l.], p. 06-11, 1 jul. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Teciene Cássia de. **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula**: possibilidades de leitura. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SOUZA, Teciene Cássia de; RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. Tecnologias e Ensino: contribuições dos estudos sobre os multiletramentos para o processo de aprendizagem. *In*: FREITAS, Patrícia Gonçalves de; MELLO, Roger Goulart. (org.). **Educação em Foco**: tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar, 2020, v. 1, p. 513-525.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). 3. ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 31-64.