

## A MODALIDADE COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA: DO ENFOQUE SISTÊMICO-FUNCIONAL AO DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Rebeca Sales Pereira (UFC)

### Introdução

Muitas são as conceitualizações feitas sobre o sistema de ideias engendradas tão complexo, que é o Discurso. Este tem sido visto através de múltiplos prismas como a Sociologia, a Psicologia, mas principalmente a Linguística, por pertencer a esta última como objeto de investigação direto, enquanto para as outras, possui função instrumental.

Sob o enfoque linguístico, o discurso ainda possui diversas acepções, como discutido por Dessons (2006) no livro *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Porém, de maneira geral, as teorias convergem para uma compreensão do discurso como um sistema semiótico produzido a partir das experiências que um indivíduo possui quando inserido em uma cultura, empregado quando se pretende comunicar algo, argumentar ou persuadir. A cultura é, portanto, importante constituinte da formação discursiva, pois esta se dá socialmente; de maneira que certos propósitos comunicativos somente podem ter efeito porque são socialmente compartilhados.

Ao analisar o plano linguístico-discursivo, é possível verificar a execução de diversas estratégias com a finalidade de alcançar determinados propósitos. Em nosso trabalho, focalizaremos a forma como a Modalidade é empregada como estratégia-chave na tessitura do discurso e como a análise dos seus padrões de funcionamento pode trazer contribuições para o estudo dos propósitos comunicativos de cada discurso e também na construção das identidades representadas por meio dele.

Modalidade, desde sua origem, possui uma multiplicidade de abordagens e denominações. O tema é discutido por Schlee (2011, p.70), que indica que o termo remonta os estudos clássicos dos lógicos formais. De maneira abrangente, a autora apresenta a discussão de vários outros autores acerca das denominações de modalidade e sua constante relação com

a lógica, ressaltando os obstáculos encontrados para lidar com algo tão complexo, como é a linguagem, sob essa perspectiva.

Quando discutido especificamente no campo de pesquisa linguístico, a modalidade é considerada como uma expressão das intenções ou propósitos do falante, focalizando seu efeito no interlocutor, principalmente com a Linguística Sistêmico-Funcional e sua perspectiva diante das escolhas léxico-gramaticais do indivíduo no ato comunicativo, por meio da metafunção interpessoal (HALLIDAY, 1985).

Neves (2006), por sua vez, elucida em que ponto os estudos lógicos e linguísticos aproximam-se no estudo da Modalidade, citando os eixos do conhecimento: epistêmico e deôntico, pautados pela crença e a conduta, respectivamente. É importante ressaltar que outras vertentes linguísticas, como a ADC, referem-se a esses eixos com outras denominações sobre as quais trataremos nas próximas sessões. Givón (2001), mais adiante, subdividiria a modalidade epistêmica em quatro outros tipos: pressuposição, asserção *realis*, asserção *irrealis* e asserção negativa, baseado também nas condições de verdade e falsidade de termos; dentre outras contribuições.

Pudemos perceber, portanto, com esta breve discussão, que a modalidade foi vista por diferentes prismas entre diversas disciplinas e que, mesmo dentro do campo científico da Linguística, divergem os olhares conferidos a ela. Destarte, trataremos especificamente de duas abordagens linguísticas que se interseccionam por motivos que serão tratados adiante: a Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise de Discurso Crítica.

## **1 Modalidade sob múltiplos olhares**

### **a. Modalidade e a metafunção interpessoal da linguagem: um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional**

A Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985) propõe uma análise linguística que parte das escolhas léxico-gramaticais feitas pelo indivíduo, pois considera que estas são parcialmente intencionais e revelam muito mais acerca do discurso do que se fosse realizada apenas sua análise estrutural interna. Desta maneira, o Funcionalismo proporciona um novo olhar à análise linguística, que sai das fronteiras da frase e abre-se para o discurso.

Sendo a linguagem de base teleológica, esta é influenciada diretamente pelas necessidades do falante para cumprir determinadas funções a partir dela. O significado linguístico não seria constituído apenas pela relação entre os elementos de seu sistema e as funções que desempenham, mas também pelo contexto no qual é realizado; por isso, Halliday

(1985) trabalha com uma visão da língua como um sistema constituído por vários outros subsistemas. Halliday (1985) postula, portanto, três principais metafunções (ou macrofunções) da linguagem: ideacional, interpessoal e textual; denominadas desta maneira porque perpassam toda a comunicação, não havendo hierarquia entre estas. A ideacional está relacionada com a manifestação do conteúdo proveniente das experiências que o falante possui; a interpessoal está relacionada com as relações estabelecidas com o interlocutor no momento da comunicação, que pressupõem papéis sociais e propósitos comunicativos; a textual seria o suporte para as demais metafunções, pois a partir dela que as experiências e as relações interpessoais são materializadas, através de um texto.

Cada uma destas macrofunções, separadas apenas para fins didáticos, mas profundamente interligadas, possuem categorias de análise propostas pelo linguista britânico. Especificamente tratando-se da macrofunção interpessoal, são analisáveis os conceitos de tema e rema, de transitividade e o de modalidade. Sobre a perspectiva da LSF acerca desta última categoria que trataremos neste tópico.

Halliday (2004) trata do sistema de Polaridade para posteriormente explicar o sistema de modalidade, ambos analisáveis a partir da macrofunção interpessoal e operados pelo verbo finito. O autor, portanto, refere-se à modalidade partindo de uma análise do modo verbal finito, assim denominado em contraposição ao verbo em sua condição infinitiva, ou seja, sem flexão; podendo ser ou não um portador da característica modalidade. Desta maneira, Halliday (2004, p.143) vê a "a modalidade como um julgamento do falante ou um pedido de julgamento do ouvinte sobre o que está sendo dito" (tradução nossa)<sup>1</sup>. O autor esclarece que o falante pode expressar seu pensamento de maneira polarizada, com afirmativas ou negativas, ou recorrer a uma estratégia discursiva que ficaria em um plano intermediário desses dois pólos positivo e negativo da língua. É neste plano que seria realizada a modalidade.

A modalidade é analisável sob os aspectos de proposição e proposta, o que determina a forma de atuação modal: a modalização incidiria sobre uma proposição (relacionada às noções de positivo e negativo nos pólos) e a modulação, sobre uma proposta (representando ofertas e ordens). De acordo com Halliday (2004, p. 147), o espaço entre o sim e o não, que compreende a modalidade, possui significados distintos para apresentações de proposições e propostas. Outras teorias funcionalistas referem-se à estas como modalidades epistêmica e deôntica, respectivamente.

---

<sup>1</sup> "Modality as the speaker's judgement, or request of the judgement of the listener, on the status of what is being said"

As escolhas de modalidade podem ser expressas por modalizadores que são considerados clássicos ou canônicos, não somente por palavras ilhadas, mas por construções modais, o que normalmente indicam modalidades implícitas. Para expressar probabilidade, Halliday (2004, p. 148) indica os operadores finitos e os adjuntos modais ou uma combinação dos dois. O autor refere-se ainda a uma modalidade objetiva, quando algo é apresentado como certo/com convicção; e uma modalidade subjetiva, que mais se aproximaria de um julgamento.

A modalidade, de maneira abrangente, teria modos de realização (modalização e modulação), orientação (subjetivo ou objetivo, implícito ou explícito), valor (mediano ou externo) e polaridade (positivo e negativo); constituindo, portanto, uma categoria bastante complexa na análise discursiva. Halliday (2004, p.150) esclarece o motivo de descrever a modalidade com tão alto grau de detalhamento ressaltando que, na análise de discursos, todas as variantes que o compõe são importantes na construção de um "efeito significativo sobre o desdobramento e o impacto do discurso" (tradução nossa).

Tal visão é ainda mais elucidativa a partir das palavras de Koch (2008, p. 86):

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor "pistas" quanto às suas intenções; [...] torna possível, enfim, a construção de um "retrato" do evento histórico que é a produção do enunciado.

A LSF, portanto, enxerga a modalidade como "pistas" lexicais às intenções ou propósitos do emissor transmitidos ao receptor durante o ato da comunicação, que podem ocorrer de diversas formas e com a utilização de diversas estratégias. Veremos adiante como, a partir das bases lançadas por esta vertente linguística, os estudos em ADC desenvolveram-se e quais as principais características que divergem nos dois campos de estudo em relação à modalidade.

#### **b. Modalidade e Identidades Discursivas: um enfoque da Análise de Discurso Crítica**

A Linguística Sistêmico-Funcional lançou pressupostos teóricos que fundamentaram a parte estritamente linguística da Análise de Discurso Crítica (ADC), disciplina constituída ainda por teorias de base sociológica, influenciada pela Linguística Crítica e portanto,

essencialmente interdisciplinar. Devemos considerar o que Rajagopalan (2002, p.4) afirma a respeito:

[...] a Linguística Crítica tem como ponto de partida a tese de que teorizar a linguagem é um modo de intervir nela, isto é, a suposta metalinguagem- aquilo que forneceria ao observador-analista um ponto transcendental em relação ao objeto de estudo - nada mais é do que o fruto de uma grande ilusão ou cegueira, sustentada numa proposta ideológica chamada de 'cientificismo'.

Desta forma, novos enfoques foram conferidos ao estudo do discurso, e a ADC constituiu-se nessa interface, tornando-se uma disciplina interdisciplinar consolidada que transcende a análise estrutural da língua, enxergando-a como um produto social e que deve portanto também ser analisada sob este ponto de vista.

Outra característica importante dos pressupostos epistemológicos da ADC é o fato de que esta constitui-se, segundo Magalhães (2005, p.3), como "teoria e método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico". Desta maneira, são descartadas possíveis inadequações teóricas ao método de análise, que poderiam inviabilizar ou mascarar resultados.

A Análise de Discurso Crítica tem como seu principal representante o linguista britânico Norman Fairclough, que considera o discurso como "uma dimensão das práticas sociais, que seriam constituídas também por elementos não discursivos como as crenças, valores, desejos, instituições e relações sociais" (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) e que propõe uma Teoria Social Crítica (FAIRCLOUGH, 1992, trad. 2001), pela qual os discursos devem ser analisados.

Fairclough (2001) baseia-se na teoria das Macrofunções da Linguagem, de Halliday (1985) e as molda segundo os preceitos da ADC, redesignando-as como Significados do Discurso, pois é com a articulação destes três sistemas que se constroem os significados na língua. Os três significados mantêm sua relação dialética, sem possuir hierarquia, mas são reorganizados: a macrofunção ideacional é renomeada como significado acional do discurso e não é muito modificada, pois continua sendo por meio deste que o indivíduo expressa suas experiências no mundo; a macrofunção interpessoal é dividida em significados identificacional e representacional do discurso, pois nas relações interpessoais, os indivíduo pode revelar suas identidades ou identificações e também é onde as representa de diversas maneiras; já a macrofunção textual, não possui um correspondente na ADC pois Fairclough (2001) considera que não é necessária sua menção, já que está pressuposta como manifestação concreta dos demais significados do discurso.

Cada um dos significados possui suas categorias de análise, assim como as macrofunções propostas por Halliday (1985). Segundo a ADC, os indivíduos representam suas identidades ou identificações a respeito de vários temas no plano do discurso. Tais identidades geralmente não se revelam de maneira clara e encontram-se envolvidas em estratégias discursivas das quais o falante se utiliza na construção de seu texto, dentre as quais está a Modalidade, pertencente ao significado identificacional do discurso.

A partir da análise dos traços lexicais e da construção discursiva como um todo significativo, são possíveis interpretações acerca das identidades dos indivíduos representadas em seus discursos. Um dos traços que distinguem a análise da LSF e da ADC é que os indivíduos não só demonstram suas intenções por meio de suas escolhas lexicais, como um usuário competente da língua e do conhecimento contextual no qual se situa, mas também deve ser considerado nesse jogo de linguagem a visão do emissor como um "ator social" (FAIRCLOUGH, 2001) que, como tal, fala a partir de um lugar social que o legitima ou não a utilizar certos discursos em certas situações comunicativas.

Cada ator social desempenha uma função na sociedade, certas estratégias discursivas são proeminentemente esperadas e sua (não) realização implicará em novos resultados acerca de suas identificações ou identidades discursivas. A modalidade, portanto, sendo uma destas estratégias, pode revelar aos olhos do analista crítico do discurso mais do que a constatação de certos propósitos comunicativos, ao realizar as análises linguística e social concomitantemente.

Resende;Ramalho (2013, p.48) elucida a relação entre as escolhas discursivas do ator social no momento da interação e ideologia:

Um discurso particular (e, aqui, "discurso" refere-se ao conceito mais concreto) pode incluir presunções acerca do que existe, do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções podem ser ideológicas, posicionadas, conectadas a relações de dominação.

A ideologia a que se referem as autoras e que é considerada pela ADC é a que Thompson (1995) defende e que se faz presente por meio de várias formas de operação pelas quais transmite-se um ideal, geralmente dominador. É importante ressaltar que uma consideração de tal espécie não poderia ser feita mediante princípios unicamente linguísticos e, para a ADC, ao se tratar de interação social mediada pela linguagem, esse tipo de análise confere visão mais ampla do processo discursivo.

Fairclough (2001), assim como Halliday (1985), relaciona a modalidade a manifestações avaliativas, pois esta categoria geralmente está relacionada a uma função de julgamento, um dos motivos pelos quais selecionamos o *corpus* a ser analisado a seguir, mediante o olhar das duas abordagens linguísticas consideradas em nosso trabalho.

## 2 Procedimentos metodológicos

No intuito de realizar análise comparativa dos moldes propostos pela LSF e a ADC para a categoria discursiva Modalidade, coletamos um *corpus* discursivo constituído de entrevistas com profissionais de saúde (1 dentista, 1 auxiliar de enfermagem, 1 médico) e 2 usuários de um posto de saúde do município de Pacatuba assistido pelo Programa de Saúde da Família (PSF), durante ano de 2014, das quais selecionamos os trechos para este artigo. A pesquisa foi realizada como parte integrante da pesquisa “O diálogo como instrumento de intervenção de profissionais da saúde na relação com pacientes”, financiado pela FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e as entrevistas ora analisadas constituem um *corpus* maior que será analisado em nossa dissertação de Mestrado em Linguística, em andamento.

Os trechos foram escolhidos segundo o critério de evidência de marcas de modalização e modulação (HALLIDAY, 2004) ou modalidades epistêmica e deôntica (FAIRCLOUGH, 2001;2003) em manifestações avaliativas, de maneira que pudessem ser realizadas ambas análises mediante suas ferramentas, abordadas nos tópicos anteriores e que serão operacionalizadas a seguir.

## 3 Modalidade como estratégia discursiva: propostas de análise

Mediante leitura prévia das entrevistas de usuários e profissionais de saúde, foi possível destacar alguns trechos nos quais fossem mais evidentes as marcas de modalidade, como o que segue, pronunciado pela dentista da unidade de saúde quando indagada sobre o que mudaria no atendimento que o PSF preconiza para os usuários:

*ih! muitas coisas! Eu acho que não deveria ser por ordem de chegada. Deveria ser todo mundo marcado, entendeu? Todo mundo agendado.[...]*

A profissional de saúde apresenta duas marcas clássicas de modalidade por modulação, nos termos da LSF; ou deôntica, nos termos da ADC. O verbo "dever" é utilizado

de maneira modal para indicar obrigação, mas é relevante apontar que está conjugado no futuro do pretérito, conferindo-lhe um traço pertencente à modalização, em um nível epistêmico, pois indica uma informação no nível das possibilidades. A análise do tipo de modalidade, portanto, pode revelar múltiplas nuances, não sendo possível indicar apenas pelo uso de determinados verbos nas frases, mas verificando sua função quando encaixado em determinado contexto. Desta maneira, mesmo com o uso de um verbo deôntico, a conjugação aponta para o propósito perlocucionário, reforçado por outro elemento lexical, como "eu acho", que indica desde o início o tom epistêmico que a profissional requer a sua fala, na qual apresenta mais proposições (epistêmico) do que propostas (deôntico).

Verificamos adiante os traços linguísticos do segundo trecho, retirado de uma entrevista realizada com uma Auxiliar de Enfermagem a respeito da infraestrutura do PSF:

*[...] hoje, ó, como seria adequado uma sala de imunização? De que forma seria? NO MÍNIMO, teria que ser climatizado. Não existe isso, tem nem ventilador [...]*

Importante salientar que o verbo "ser", conjugado em sua forma de futuro do pretérito, assim como na entrevista anterior, indica um propósito mais epistêmico, assim como quando é utilizado com a perífrase "ter que". Porém, o verbo "ser" parece ser utilizado de maneira não convencional para indicar a construção perifrástica deôntica "dever de", ou seja, uma construção implícita prevista pela gramática funcionalista da LSF, pois as palavras podem adquirir novos significados ou exercer novas funções, posto que a língua é dinâmica. Mediante os pressupostos da ADC, a escolha por determinado elemento lexical para expressar algo implícito também é algo previsto, já que o ator social só pode expressar-se por meio de convenções construídas socialmente através da linguagem, pois sendo de outra forma, não haveria compreensão entre os interlocutores. Além disso, importantes características a respeito da identidade deste ator social são perceptíveis quando representadas em sua fala, que fala modalizadamente sobre algo sobre o qual a sociedade lhe concede direito, já que é uma profissional de saúde falando sobre as condições essenciais para a estrutura de seu local de trabalho para a melhor realização do atendimento. A profissional escolhe vocábulos que sugerem um campo epistêmico, revelando baixo comprometimento avaliativo sobre a questão suscitada, mas opta por um tom deôntico, de indicar o que se "deve fazer" ou como algo "deve ser".

Algo semelhante pode ser verificado no trecho seguinte, quando a mesma profissional destaca sua opinião sobre o PSF, em geral:



*Bom, o Programa de Saúde da Família é bom, mas deveria ser melhor. Na minha opinião, o posto de saúde era pra ter dois médicos[...]*

Torna-se mais evidente que, tanto esta entrevista como a anterior, apresentam poucas marcas linguísticas deônticas, que não estejam "sobremodalizadas", ou seja, possuam traços que mesclam características deônticas e epistêmicas, o que pode tornar-se uma armadilha para o linguista. Halliday (2004), com os preceitos da LSF, apresenta um aspecto que deve ser levado em consideração em casos como as das entrevistas anteriores, pois acrescenta o aspecto de 'valor' que o enunciador confere a seu texto, indicando graus (baixo, médio e alto) ao uso da modalidade em textos diversos. Enquanto a LSF apresenta essa nova ferramenta de graus de modalidade, a ADC (FAIRCLOUGH, 2001;2003) propõe uma consideração de graus de comprometimento do enunciador, como indicado anteriormente. Sendo o enunciador um ator social e que, portanto, não utiliza jogos de linguagem apenas para cumprir funções requeridas no mundo experiencial e transpô-los em textos, este possui propósitos ideológicos, geralmente implícitos, buscando sempre atingir o interlocutor a partir de sua fala.

Em consonância com o que foi dito até este ponto, é relevante considerar a próxima entrevista, com o único médico da unidade de saúde, quando indagado a respeito do que mudaria no atendimento recomendado pelo PSF, se dependesse dele:

*Médico: Eu acho/ASSIM...no atendimento em si...é-é-é. Eu acho que nada, porque não muda, é uma consulta médica NORMAL. Tanto faz se é aqui ou num posto de saúde como numa clínica particular, eu acho que a consulta é a MESMA, não é?[...] Eu acho que talvez o que deveria ser mudado/que eu acho que seria [...] com relação a essa obrigatoriedade de NÚMEROS, né?. Assim...de você, às vezes, ficar um pouquinho preso a TANTOS pacientes que TÊM QUE SER ATENDIDOS. Então, se eu tiver atendendo menos, estou abaixo da minha meta, se eu tiver atendendo mais, tá tranquilo... Mas, de qualquer forma, afetaria um pouco a qualidade. [...]Assim, então eu acho que uma das coisas que teriam que ser mudado seria com relação a-a essa questão de-de obrigatoriedade QUANTITATIVA.*

O médico utiliza muitos recursos de modalidade na construção de seu texto, ocorrendo o mesmo apontado nas entrevistas da usuária e de outra profissional de saúde supracitadas. Tanto modalizações como modulações são utilizadas, apresentando um alto grau de modalização, segundo o aspecto 'valor', proposto por Halliday (1985). A orientação, também postulada por Halliday (2004) como aspecto relevante na análise de modalidades, parece oscilar entre sinais de explicitude e de implicitude. Para Fairclough (2001;2003) e os preceitos da ADC, ao recorrer a muitas modalizações explícitas e implícitas, o médico compromete-se

em baixo grau com a informação apresentada, revelando interessantes pontos a respeito de sua identidade, que é representada por sua fala. Ressaltamos que, para os preceitos da ADC, não se deve referir a um trecho proferido por um ator social como seu próprio discurso, e sim como sua fala, pois esta é composta por diversos discursos que perpassam a sociedade e partir dessas convenções e com as particularidades de outros discursos com as quais o ator social se identifica e é formada sua identidade, que será representada textualmente.

É relevante para uma análise pautada pela ADC os elementos suprasegmentais na fala do médico, que tem suas alterações de voz indicadas pelas palavras escritas com letras maiúsculas, embora Halliday (2004), por sua vez, não tenha indicado como fator analítico. Tais alterações marcam a ênfase requerida pelo ator social sobre o que deseja dar ênfase em seu texto.

O trecho seguinte, por sua vez, retirado da entrevista de grupo focal com os usuários, refere-se ao atendimento que estes recebem dos profissionais de saúde da unidade de saúde que frequentam:

Usuária 1: *Tem médico que deixa a gente bem à vontade, né? Mas tem uns...que a gente num...né?...A gente não tem um...Esse que saiu agora, a gente num abria nem a boca. [Risos seguidos de falas cruzadas] Num olhava nem pro lado da gente.*

Usuária 2: – *Ainda era IGNORANTE!*

A declaração das usuárias não contem marcas de modalidade explícita. O que podemos identificar são vocábulos que atuam como marcas asseveradoras ou de reforço (*boosters*) e atenuadoras ou evasivas (*hedges*) no discurso, pois não figuram como marcas de modalidade clássicas, mas desempenham tal função. Os reforços e as evasivas são tipos de metadiscurso que, segundo Hyland (2000, p.37), são maneiras que o enunciador possui de expressar ao interlocutor, no momento da interação, seu engajamento a respeito do que profere, assim como faz com os modalizadores canônicos e que, por isso, não podem ser desconsiderados.

Como indica Fiorin (2000, 185), "as manifestações linguísticas das modalidades servem de pistas para a compreensão da discursivização das modalidades", mas não configuram a única maneira de analisá-las. Assim como nos textos anteriormente analisados, nos quais os marcadores discursivos de modalidade eram explícitos e inclusive híbridos, reforços e evasivas também contribuem no molde textual que o enunciador quer conferir. Como autor ressalta, "grandes blocos narrativos podem ser a manifestação das modalidades" (idem, p.191), o que revela que mesmo sem as marcas linguísticas especificamente

modalizadoras, a construção do texto dá indícios de para onde o leitor/ouvinte deve seguir na trajetória de construção do sentido.

#### 4 Considerações finais

Em nossa análise, pudemos constatar que o uso da modalidade como uma estratégia discursiva nem sempre apresenta os propósitos do enunciador de maneira explícita e que, mesmo quando são utilizadas palavras categorizadas como determinado tipo de modalidade, estas podem também possuir traços de outro tipo, que se interseccionam modificando o sentido original de algumas palavras e conseqüentemente do texto como um todo; como no caso de modalizadores deônticos flexionados em modos verbais indicadores de modalizadores de valor epistêmico. O *corpus* analisado foi essencial para a análise comparativa, posto que são trechos de falas reais construídas mediante as experiências dos locutores/atores sociais e não falas ideais isoladas para propósitos de demonstração de determinada teoria, o que auxiliou na revelação dos pontos mais adequados de uma e outra teoria.

As análises propostas principalmente por Halliday e Fairclough entrelaçam-se em muitos pontos, posto que a ADC parte de preceitos da LSF para a constituição de seus princípios epistemológicos. Uma distinção que poderia ser citada acerca da análise da modalização é a concatenação que a ADC realiza desta com a categoria de avaliação para a construção de identidades discursivas. Halliday também cita a avaliação como manifestação discursiva que pode conter modalizações, mas esta não constitui outra categoria de análise que, atrelada ao estudo qualitativo das modalidades, indica graus de comprometimento discursivo do ator social, revelando importantes características de sua identidade. A LSF transpõe as barreiras da análise estruturalista e imanente da língua e outras barreiras são transpostas na ADC, ao se aproximar de estudos sociais críticos para explicar expedientes que transpõem o linguístico, mas que pertencem a ele e são essenciais para seu entendimento.

A língua é tão maleável quanto qualquer outra ação humana e não se permite 'encaixotar' de maneira exata em uma ou outra nomenclatura ou inclusive teoria que dê conta de todas as suas possibilidades de realização. Ao tratar do plano do discurso, seria incoerente realizar análise por meio de um prisma formalista e a LSF e ADC estão em consonância por sua perspectiva funcional da língua e sua consideração a respeito de seu efeito no interlocutor, mas sem deixar de considerar a língua como um sistema que possui limitações e certos usos já são por esta previstos. Esta investigação não se trata, portanto, de julgar uma ou outra vertentes linguísticas como mais eficiente na análise da estratégia de Modalidade, mas de

lançar luz ao fato de que a análise deve estar atrelada ao tipo de dados e aos propósitos do pesquisador mediante determinado objeto de pesquisa, não a determinada teoria de base.

## Referências

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

DESSONS, Gerárd. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Ed. In Press, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001[1992].

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FIORIN, J.L. Modalização: da língua ao discurso. *Alfa*, São Paulo, 44:171-192, 2000.

GIVÓN, Talmy. Tense, aspect and modality In: functional organization. In.: *Syntax – an introduction*. V. 1. Amsterdam /Philadelphia: J. Benjamins, 2001, p. 285 – 335.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar*. 3<sup>rd</sup> edition. 2004 [1985].

HYLAND, K. *Hedges, Boosters and Lexical Invisibility: Noticing Modifiers in Academic Texts*. Language Awareness. Vol. 9. Nº 4. 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGALHÃES, I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, v.21: Especial, p. 1-9, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 150-219. 2006.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e cognição do ponto de vista da Linguística Crítica. Veredas. *Revista de Estudos Lingüísticos*. V 06, nº 01, jan/jun. Juiz de Fora: UFJF. P. 91-104, 2002.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006. 1<sup>a</sup> reimpressão: 2013.

SARANGI, S. 2010. Reconfiguring self/identity/status/role: the case of professional role performance in healthcare encounters. *Journal of applied linguistics and professional practice*, 7(1):75-95.

SCHLEE, M. B. A modalidade na perspectiva sistêmico-funcional. In: VALENTE, André C.; SALIM, Denise. (Org.). *Língua Portuguesa, descrição e ensino: diálogos*. 1a.ed.Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, v. 1, p. 70-81.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

## A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Renata Xavier Moreira (UFPB)*

### **Introdução**

A prática docente do professor tem sido alvo de diversos estudos sobre como o fazer pedagógico do professor de língua portuguesa aborda o gênero discursivo na sala de aula. Os processos teóricos-metodológicos usados pelo docente para induzir o aluno a entender o significado, o contexto e o uso de um determinado gênero, suscita um estudo mais aprofundado em relação à verdadeira aquisição que o aluno tem no ambiente escolar.

Partindo do pressuposto de que a assimilação do aluno no que diz respeito ao gênero é de fundamental importância para o uso do mesmo por toda a sua vida acadêmica, profissional ou pessoal, ou seja, não é um objeto de estudo descartável depois da formação. Saber diferenciar, usar e posicionar um gênero corretamente possibilita o aluno a entender melhor sobre o mundo dos gêneros discursivos que o cercam, seja dentro ou fora da escola.

Nos contextos que visam o papel da leitura no ambiente educacional e nas discussões sobre a formação do leitor, têm-se a necessidade de compreender a leitura como forma de capacitação de um dado sujeito para as experiências que perpassem o ambiente escolar, levando-o a exercer uma leitura crítica do mundo que o cerca, envolvendo as relações entre professor-texto-aluno, sendo o primeiro o mediador e peça elemento fundamental no processo de formação desse leitor.

Hoje, o sistema atual exige que os profissionais sejam atualizados e competentes para atuarem em todos os campos e redes de ensino. Uma boa formação propiciará ao docente um bom uso dos muitos recursos didáticos, bem como a utilização adequada do que foi aprendido em curso para ser usado em sala de aula.

Como principal objetivo, queremos mostrar o quão enriquecedor pode se tornar o estudo de gênero, quando feito de maneira corretamente aprofundada, em sala de aula para o

aluno. Como também melhorar a prática de leitura na escola e expandir o conhecimento de gêneros no ambiente escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, estudamos diversos gêneros discursivos, então, a crônica foi escolhida para este fim. O gênero crônico aguça o interesse dos alunos para a leitura e motiva a prática de ler/escrever nas escolas. Tais estratégias induzem o aluno à prática da leitura e dinamizam o processo de ler nas aulas de português.

A parte teórica constitui-se pela abordagem dialógica da linguagem, seguindo o viés de Bakhtin (1981 e 1997), Brait (2003) e Almeida (2012) no âmbito do processo de leitura na escola. Destacaremos os conceitos de linguagem e de gênero discursivo de interação verbal, de formação docente e de práticas pedagógicas de ler e de produzir textos, seguiremos embasados nos contextos dos teóricos citados, para melhor aproveitamento no que diz respeito aos gêneros discursivos.

A metodologia escolhida relata e interpreta o gênero selecionado do material pesquisado, somado a um composto de vários módulos com oficinas de leitura na perspectiva dialógica. Contudo, dá suportes inerentes ao gênero contextualizado e amplia as orientações requeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que atendem o trabalho escolar em suas vastas modalidades.

Além disso, atende a questões inerentes ao gênero lido e amplia as orientações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que estruturam o trabalho escolar em suas variadas modalidades. Entendemos que esta é uma contribuição nos estudos dialógicos para o processo de ensino em sala de aula. Como resultado, apontamos a necessidade de atualização dos professores de língua portuguesa e atenção para com o estudo dos gêneros em sala de aula.

Na conclusão afirmamos que a concepção de gênero do educador é importante e necessária para o ensino de língua portuguesa e para a prática de leitura daqueles que pretendem formar bons leitores e sujeitos competentes para lerem o mundo de diversos gêneros que cercam todos nós no dia a dia. Convém reforçar que ver o mundo com outros olhos é mesmo fundamental. Interagir, agir e repensar o modo de ler e escrever na escola é o melhor caminho de para o educador dos tempos atuais.

Palavras-chaves: Linguagem; Discurso; Ensino de Gênero

**A abordagem teórica e conceitos utilizados**

Para se chegar a noção de gênero discursivo, é essencial sabermos que o gênero evolui de um conjunto de enunciados. Sobre este, e sua natureza criativa Bakhtin (2003) reflete que o enunciado nunca é algo criado, pronto e acabado. Tomando em mente o enunciado como uma relação rápida entre sujeitos e como realidade e como um conjunto de sentidos, compreende-se assim que o enunciado é um elo infinito no conjunto da comunicação verbal.

Com fronteiras nítidas, configuradas pelas alternâncias dos sujeitos, o enunciado reflete todo o processo verbal entre falantes.

Vistos como unidades de comunicação discursiva, os enunciados, são concretos, únicos, irrepetíveis. Diferentemente das formas linguísticas estruturais, eles não estão presos e restritos à frase. Todo enunciado pressupõe enunciação e um enunciador, aquele que produz, bem como um enunciatário, alguém a quem essa enunciação é dirigida, e tanto o enunciador como o enunciatário são, obviamente, sujeitos. Não há enunciação sem enunciado, nem enunciado sem enunciação. (...) Enunciado não é o mesmo que a frase e tem seu sentido produzido entre sujeitos (Sobral, 2009, p. 95).

A palavra pertence ao locutor (aquele que enuncia), e dirige-se portanto, a um interlocutor (aquele que recebe a enunciação). Não se pode deter a palavra exclusivamente ao locutor, é certo que este tem seus direitos, mas é preciso atentar para o apontamento de que conforme Bakhtin (1997, 350) “a palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio)”. Em suma seriam relações de autor-texto-leitor, falante-texto-ouvinte e locutor-palavra-interlocutor. Estão interligados a outros enunciados, e são tidos como respostas a enunciados antecedentes. Compreendendo o caráter concreto do enunciado, Sobral (2009) admite ser o enunciado “o fruto da relação concreta entre sujeitos”, implica alternância entre tais sujeitos.

O princípio dialógico é eleito por Bakhtin como sendo seu objeto de estudo. Ainda segundo Bakhtin (1963) a vida é dialógica por natureza, viver significa participar de um diálogo. Tal princípio é característica imprescindível da linguagem permitindo-nos observar esta, como lugar de retomada do sujeito histórico-social-discursivo, e entendendo-a como já exposto como lugar de interação, e trazendo a essa temática a noção do enunciado produzido de alguém para alguém, resume-se que o discurso não é apontado como fala ímpar, singular e individual, mas pautado nas relações dialógicas que são compostas por vozes que perpassam as enunciações.

Assim como descrição maior do conceito de dialogismo apreende-se a reflexão de que: Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se



estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo.

A natureza dos enunciados e da variedade de gêneros é o objeto de estudo excepcional da linguística, sendo desse modo um estudo concreto e diversificado, do que é linguístico, devido à multiplicidade dos gêneros discursivos. Expõe Fiorin (2006, p. 61) "o gênero estabelece, uma interconexão da linguagem com a vida social", isso porque se relaciona com as esferas de realização e da comunicação.

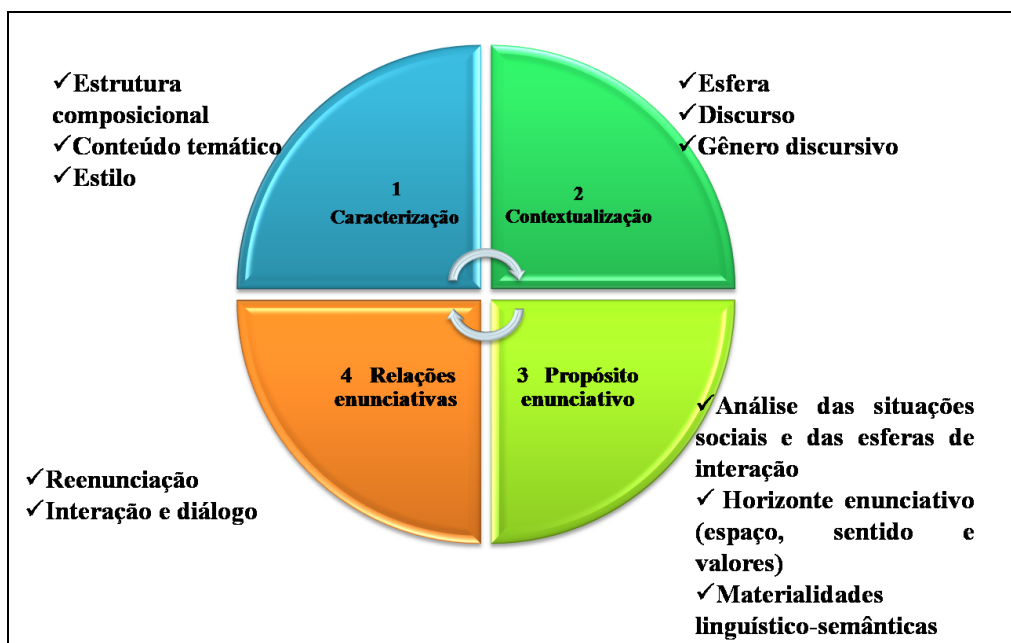
A linguagem/língua funciona, opera por meio de enunciados concretos e concomitantemente por meio de gêneros. Relacionam-se e determinam os gêneros discursivos indissociavelmente ligados à noção de enunciado: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional constituem-se "indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação" (Bakhtin 2003, p. 262).

Esses elementos não possuem sentido isolados, mas dependem do contexto dos gêneros pois estão intimamente ligados, assim "o estilo é indissociavelmente de determinadas unidades temáticas determinadas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais" (Bakhtin 2003, p. 266).

O conteúdo temático, sinonimamente, não é apenas o significado ou assunto de um determinado texto, mas, sobretudo, é um campo de sentido. Por isso é importante contextualizar e compreender as diferentes localizações dos enunciados pelo tempo e história e pela contextualização socioeconômica e cultural. Em resumo, relaciona-se a maneira que com o conteúdo assume sentido e materialização mediante o seu contexto de produção. O estilo é constituído pela seleção de recursos linguísticos: elementos fraseológicos, gramaticais e lexicais em função do interlocutor, das relações dialógicas e de outros enunciados. Assim sendo necessários saber a quem se destina o texto para fins de constituição de sentido, que sugerem as escolhas discursivas, dessa forma, "cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero" (Bakhtin 2003, p. 301). Por último, a estrutura composicional, diz respeito ao modo de organização e estrutura do gênero de acordo com as esferas de organização dos enunciados.

### **Proposta teórica metodológica**

Para proposta de análise, utilizaremos o esquema oferecido por Vasconcelos (2014):



Fonte e organização: Janielly Santos (02/07/2014)

Neste contexto, analisaremos o gênero crônica como sendo discursivamente proporcionador de sentidos outros em sala de aula levando aluno e professor a efetivarem uma comunicação discursiva.

O texto selecionado para análise é destinado à todos os públicos, é utilizado usualmente em sala de aula para possíveis reflexões do dia a dia bem como para mostrar a estrutura formadora do gênero crônica.

A crônica em questão trata de fatos do cotidiano. A temática gira em torno da simplicidade e da pureza. Precisamente, a crônica permite o trabalho minucioso de análise por parte de um leitor que investiga desde a estrutura até a sua materialidade discursiva.

Respondendo ao quadro proposto de análise e iniciando nossos movimentos de leitura e mediante o primeiro ponto constituído da caracterização têm-se, na crônica, uma estrutura composicional simples, desenvolvida em primeira pessoa baseadas a partir de uma situação cotidiana, assim bem explicita no texto lido. Por exemplo: “*A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.*” – Linha 1.

A estrutura composicional da crônica é desencadeada a partir de uma situação inicial, aqui representada pela representação de uma família ao fundo de um botequim; O início de conflito, parte essencial da crônica problematiza a compostura da humildade; o clímax do conflito se desenvolve a partir da observação do narrador que descreve tal situação cotidiana

com detalhes minuciosos; e a resolução do conflito compreende a reflexão de que a pureza está na simplicidade das coisas.

O conteúdo temático como bem já exposto é desenvolvido através de elementos espaciais e semânticos que corroboram para a ideia de que na vida as maiores riquezas estão no ambiente familiar representado pela simplicidade.

O estilo argumentativo permite trabalhar questões linguísticas constituídas de enunciados discursivos e de sentidos.

Sobre o aspecto da contextualização, cabe apenas ressaltar que o gênero discursivo aqui escolhido permite inúmeras reflexões e se contextualiza em diferentes esferas. O propósito enunciativo constitui-se em uma representação das situações sociais cotidianas. Todos os movimentos de interação pressupõem horizontes enunciativos e materialidades que caracterizam o estilo do autor.

Sobre as relações enunciativas, por se tratar de uma representação de um fato cotidiano corriqueiramente leva o seu leitor a realizar diálogos e construções de inúmeros sentidos, sempre remetendo a outros enunciados que tratam de situações parecidas.

### **Considerações finais**

Uma proposta de atividade dialógica permite práticas docente que levam os sujeitos, professor e aluno, a refletirem sobre suas posições enquanto construtores do conhecimento.

A análise dos textos contempla categorias inúmeras, essas análises permitem trabalhar os movimentos interativos e interpretativos, ou seja, o modo de construir o sentido coletivamente no ato de ler. Concluimos, por fim, neste trabalho, que as aulas de português devam possibilitar a interação e tudo isso efetivamente acontece no uso dos gêneros discursivos em sala de aula.

### **Referências**

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FIORIN: José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

VASCONCELOS, Janielly Santos de. *O discurso do professor: uma aula magna de Ariano Suassuna* - João Pessoa, 2014.

SABINO, Fernando. *A última Crônica*. Disponível em [http://www.releituras.com/i\\_samuel\\_fsabino.asp](http://www.releituras.com/i_samuel_fsabino.asp) Acesso em: 08/05/2015.

## **CARTÃO-POSTAL PUBLICITÁRIO: MARCAS TEXTUAIS E CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Renato Lira Pimentel (UFPE)<sup>1</sup>*

### **Considerações iniciais**

Com as propostas de análise de texto estabelecidas a partir da Linguística Textual, chega-se ao momento da percepção de que os estudos das estruturas sintáticas relacionadas às análises interfrásticas não conseguem explicar os fenômenos da linguagem nos textos. Atualmente, é imprescindível entender as diversas linguagens utilizadas na construção de textos, como elas sugerem a compreensão pelos interlocutores e quais as suas funcionalidades na construção de sentidos.

Neste trabalho, faremos uma análise de um cartão-postal publicitário que tem o objetivo principal de divulgar as ideias de uma Organização não-governamental em defesa do meio ambiente – Greenpeace. Discutiremos quais os fatores que nos fazem perceber que esse material é um texto, e quais as marcas textuais que nos fazem defini-lo como um cartão-postal publicitário. A análise textual será baseada no Esquema geral provisório das categorias textuais de Marcuschi (2009), bem como nos princípios de construção textual do sentido de Koch (2009). Sobre as questões acerca de gêneros textuais, consideraremos as concepções de Miller (2009) e Bazerman (2009) e no que se refere ao cartão postal publicitário, observaremos as reflexões de Silva (2011).

Como dissemos acima, o nosso material de análise é um texto e mais a frente explicitaremos especificamente as categorias que o fazem ser um texto. Antes, é importante apresentar a noção pela qual construímos o nosso entendimento do que seja um texto. Beaugrande (1997, apud Koch, 2009, p.170) afirma que texto é “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Essa é uma definição que leva em consideração três grandes fatores, e nos mostra, segundo Koch (2009, p. 175), que o texto é “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem”.

Todas essas afirmações poderão ser observadas no nosso texto, pois ele sugere um evento comunicativo, tendo em vista que um de seus objetivos é a comunicação/interação entre pessoas. Além disso, as diversas linguagens nele envolvidas possibilitam a produção de sentidos e ações cognitivas tanto na produção do texto quanto na sua recepção, bem como ações sociais expressas pela interação que o texto proporciona e pela questão social ampla (discussão sobre o meio ambiente) que traz.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística (CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

## 1. Análise do Texto

Abaixo, nas figuras 1 e 2, vemos o nosso *corpus* de trabalho.

**Figura 1: frente do cartão-postal**



Fonte: acervo do pesquisador

**Figura 2: verso do cartão-postal**



Fonte: Acervo do pesquisador

Começaremos a análise com a exposição de uma tabela que contém as categorias textuais encontradas no texto a partir do esquema geral provisório de Marcuschi (2009), e em seguida discutiremos tais categorias e seus efeitos para a textualidade e construção de sentidos.

**Figura 3: Tabela com as categorias textuais encontradas**

<i>1.1. Fatores de Contextualização</i>		
<i>Contextualizadores</i>		
<i>Assinatura</i>	Greenpeace	
<i>Elementos Gráficos</i>	Linguagens diversas	
	Elementos do verso: Espaço em branco para escrita; Linhas de endereçamento; Quadrados do CEP; Espaço para o selo.	
<i>Perspectivos</i>		
<i>Início do Texto escrito</i>	Que futuro você vai deixar de presente para o seu filho?	
<i>1.2. Fatores de conexão sequencial (coesão)</i>		
<i>Repetidores</i>		
<i>Recorrência</i>	A marca da ONG em três apresentações diferentes.	
<i>Definitivações</i>	[o] seu filho; [um] futuro;	
<i>Substituidores</i>		
<i>Pró-formas nominais</i>	[mundo]/[futuro]	
<i>Padronização - exofóra</i>	[você]/[seu]	
<i>Sequenciadores</i>		
<i>Tempo</i>	Vai deixar [futuro]; Dê [presente]; Junte-se [presente].	
<i>1.3. Fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência)</i>		
<i>Relações lógicas</i>		
<i>Pressuposições</i>	Uma ONG em defesa do meio ambiente;	
<i>Sentidos</i>	Boneco; Botão do boneco; Árvore já cortada; Resposta da pergunta em um pedaço de folha de caderno; Papel reciclado.	
<i>Modelos cognitivos globais</i>		
<i>Frames</i>	Meio ambiente/preservação; A imagem como um todo.	
<i>Planos</i>	Coerência na disposição das várias linguagens.	

**Fonte: criado pelo pesquisador**

A palavra Greenpeace abaixo do texto nos sugere de quem é esse discurso, ou seja, que ele foi produzido pela Greenpeace e, apesar de não estar explícito no texto, percebemos que se trata de uma ONG (ou entidade) preocupada com os problemas ambientais e seus impactos para o futuro.

A disposição das informações, linguísticas e imagéticas, contribui para ativar os conhecimentos que temos sobre o assunto do texto, bem como sobre o gênero textual. A imagem do boneco com o machado na mão e a árvore cortada no chão (que tomam a maior parte do cartão) nos revelam que o texto fala sobre problemas ambientais, e os sinais gráficos da parte de trás revelam que se trata de um cartão postal (isso fica claro quando vemos os quadrados do CEP, as linhas para endereçamento, o espaço para a mensagem e para o selo).

Percebemos que o início do texto escrito é muito mais que um simples questionamento, ele funciona como uma chamada de atenção ao interlocutor para a ideia que se está querendo divulgar. Quando observamos que será inevitável a leitura do texto começando pela imagem do boneco com o machado na mão, e essa leitura será diretamente ligada com a leitura do início do texto escrito, a relação entre os elementos linguísticos e imagéticos trazem a coerência que se pretende no texto como um todo, pois associamos uma linguagem à outra.

Com relação aos fatores de conexão sequencial ou coesivos, percebemos um repetidor representado pela recorrência da palavra Greenpeace, essa é apresentada com três significações diferentes: primeiro surge como um “alguém” com quem o interlocutor possa juntar-se para construir um futuro melhor, em seguida apresenta-se como uma “marca” com forte apelo publicitário (em letras maiúsculas e coloridas), e, mais abaixo, a palavra se repete como link do site de informações e/ou pesquisas sobre a ONG. Segundo Koch (2009, p. 112), em textos escritos, a repetição além de contribuir para a organização do texto e facilitar sua compreensão “é também um recurso de grande valor persuasivo”.

Podemos perceber duas definitivações: uma com o artigo *o* na frase “*Que mundo você vai deixar de presente para o seu filho?*”, nesse caso parece que o produtor do texto quer afirmar que o seu interlocutor só terá um filho (ou talvez que o futuro só será melhor se ele tiver apenas um filho); e outra com o artigo *um* na frase “*Dê um futuro melhor.*”, nesse caso o artigo expressa que pode haver um futuro melhor que está oposto a um futuro “não-melhor”, e esse futuro melhor está ligado a preservação do meio ambiente, enquanto que o “não-melhor” está ligado a destruição do meio ambiente.

Pensando em substituidores, encontramos duas pró-formas nominais: as palavras *mundo* e *futuro*. Notamos que nas relações de sentidos expressas pelo texto, uma poderia ser substituída pela outra, pois trazem, no texto, uma carga semântica equivalente. Quando o autor pergunta que mundo o interlocutor vai deixar para o seu filho, a resposta não é deixe um mundo melhor, mas dê um futuro melhor, ou seja, se o mundo estiver melhor o futuro será melhor, e se o interlocutor procura um futuro melhor, consequentemente cuidará para que o mundo seja melhor.



Em relação aos sequenciadores é importante destacar os de tempo encontrados em: *vai deixar* (futuro); *dê* (presente) e *junte-se* (presente). Nesses casos, o autor do texto propõe a ideia de um futuro melhor, esse futuro está também ligado à ideia do tempo verbal, mas só ocorrerá de acordo com as ações que forem feitas no presente que, também, está diretamente ligado à ideia de tempo verbal. Percebemos aí uma construção que leva não somente a coesão do texto, mas também a sua coerência: temos uma promessa de futuro (como que no topo) que só se realizará pelo presente (como base para esse topo).

Dentre os fatores de conexão conceitual/cognitiva, pensamos que surge, assim que ocorre o primeiro contato com o cartão-postal, a pressuposição de que se trata de alguma instituição em defesa do meio-ambiente. A respeito das relações de sentido, a imagem de um boneco está ligada à de criança, que está ligada à de filho que, por conseguinte, está ligada a de um futuro melhor. O boneco contém um botão fixado nas costas como se ele estivesse ligado sugerindo ao interlocutor que ele pode desligar esse “boneco da destruição” e colaborar na construção de um futuro melhor. Nesse sentido, a árvore já cortada propõe a reflexão de que essa é uma decisão urgente, a postura do boneco revela que o que resta da árvore pode ser ainda cortado e a resposta “*Dê um futuro melhor. Junte-se ao greenpeace*” como se estivesse manuscrita na folha de um caderno, colabora na argumentação de que um futuro melhor também está ligado a educação que será dada ao “seu filho”, mesmo que se perceba que as folhas de caderno são feitas a partir de árvores. Outro fator importante na relação de sentidos, é que o papel com o qual foi feito o cartão-postal, que sugere a preservação do meio ambiente, é de material reciclado, o que também contribui para a coerência do texto enquanto divulgação de uma ideia: a necessidade de preservar o meio ambiente.

É interessante perceber ainda os frames que ativamos quando fazemos a leitura do texto como um todo (imagens, cores e etc.), até porque, como já dissemos, é muito provável que a leitura comece sendo feita pelas imagens e em seguida seja direcionada a informação linguística, proporcionando modelos cognitivos globais de construção da coerência do texto. A imagem, assim como a cor verde nos remonta aos problemas ambientais tão latentes na atualidade.

#### 1.4. Fatores de conexão de ações

Analisando esses fatores, que são desenvolvidos por Koch (2009) como princípios de construção textual do sentido, pudemos perceber que a intencionalidade pode ser vista, no nosso texto, como a conscientização dos interlocutores para os problemas ambientais. Segundo Hanks (2008) a primeira classe de processos de contextualização envolve intencionalidade quer seja no sentido de representação, quer no de finalidade. Para o autor “através da intencionalidade, os signos e expressões projetam seus objetos e, conseqüentemente, alteram contextos” (HANKS, 2008, p.197). Nesse sentido, a intenção ou objetivo de “chamada” para a percepção da destruição da natureza tem uma finalidade específica que pode mudar a maneira como são percebidos esses problemas e conseqüentemente seus contextos.

Com relação à Situacionalidade percebemos um texto bastante pertinente, tendo em vista as várias discussões que são feitas atualmente a respeito de questões ambientais. Consequentemente, a Aceitabilidade desse texto também é assegurada, pois muitos se preocupam, ou ao menos demonstram se preocupar, com tais questões. O texto tem alto grau de Informatividade, todas as informações são novas, mas ainda assim o texto é de fácil compreensão. Sobre Intertextualidade percebemos uma interdiscursividade, quando vemos o discurso dos ambientalistas oposto ao dos “não-ambientalistas”, mesmo que exista oposição nos discursos, o enunciador se apropria do discurso opositor para construir o seu discurso e direcioná-lo a todas as pessoas que precisam refletir sobre as questões ambientais expostas, e também possuem cada qual seu discurso.

## **2. Breves considerações sobre o gênero**

Para classificar o nosso texto como gênero recorreremos às considerações de dois grandes estudiosos sobre o tema, que numa linha de estudos retóricos definem os gêneros tendo em vista seus aspectos sociais, são eles Miller e Bazerman. Miller (2009) aponta para a característica retórica dos gêneros, apresentando-os como entidades instáveis, socialmente construídas. Ela os define como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes” (MILLER, 2009, p. 44).

Bazerman concebe os gêneros como ocupantes de um lugar definido no tempo e no espaço, sendo coleções de enunciados delimitados, com começo e fim e percebidos como portadores de algum sentido. De acordo com o autor, podemos definir gêneros como lugares de ação social, sendo formas de vida e modos de ser, e para compreendê-los melhor devemos percebê-los como “fenômenos de reconhecimento psicossocial” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Sendo o gênero uma ação social, então não podemos analisá-lo apenas sob o ponto de vista da forma (de suas características linguísticas e/ou imagéticas), antes é preciso considerarmos o contexto no qual ele se insere e qual seu propósito comunicativo nesse contexto, ou seja, como, onde e para que está sendo utilizado. A combinação dos elementos mencionados é que possibilita a identificação e nomeação do gênero textual que se queira analisar. Corroboramos, portanto, com o que afirma Hanks (2008) ao falar sobre abordagens de texto, em que ele postula a seguinte afirmação: “Devido à interação entre estrutura gramatical e função textual, a forma de um texto pode fornecer vários indícios para a identidade de seu gênero e para uma interpretação apropriada, porém a interpretação emerge somente da união entre forma e contexto” (p.123).

Segundo os estudos de Silva (2011), o Cartão Postal Publicitário (CPP) faz parte da constelação de gêneros postais e tem uma relação sêmica com o cartão postal que tem como base social para sua origem a carta. Ainda de acordo com esta autora as marcas linguísticas (apresentadas na primeira parte deste trabalho) são Tradições Discursivas (TDs) que nos permitem afirmar a integridade genérica do CPP e lhes garante uma identidade que é mantida mesmo com as inovações. Além disso, é graças as TDs que podemos dizer a que constelação de gênero o CPP pertence.

Concordamos com as afirmações de Silva e com sua caracterização do CPP. Assim ela o descreve:

Gênero constituído por textos multimodais de impacto, utilizando uma imensa variedade imagética, veiculado no suporte de papelão, cujos tamanhos e formas podem variar, mas quase sempre tem formato retangular. Nele, uma face traz uma imagem, ou produção gráfica (...) na outra face, geralmente vem as demais informações sobre o produto ou serviço que divide espaço com as marcas da Tradição Discursiva dos gêneros postais. Sua função comunicativa é veicular publicidade, mas pode atender a outros propósitos comunicativos, como, por exemplo, servir de lembrança de um momento ou lugar marcante, como comunicação interpessoal, como objeto de colecionismo (p.125).

### Referências

- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- HANKS, William, F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. (org.) Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende e Marco Antônio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- MILLER, Carolyn R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*; Organização Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel; tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel [et. al.]. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- SILVA, Xênia Soares da. *O gênero textual cartão publicitário: um estudo da Transmutação Genérica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

## PERGUNTAS DO ALUNO AO PROFESSOR: FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Renato Suellisom da Silva Medeiros (UFRN)*  
*Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN/DLC)*

### Introdução

A sala de aula é um espaço onde professor e alunos interagem com objetivos de ensino e aprendizagem. O professor é o mediador da interação, o responsável por controlar o processo comunicativo, instituir conteúdos, determinar comportamentos e atitudes no decorrer de uma aula; os alunos, no papel de aprendizes, são aqueles que buscarão o conhecimento a partir das definições e direcionamentos determinados pelo professor.

Considerando que qualquer interação exige contribuição discursiva de todos os envolvidos no processo, partimos da ideia de que tanto o professor quanto os alunos atuam de forma ativa no contexto de sala de aula. Entendemos, também, que o ato de questionar numa relação de ensino e aprendizagem é forma de comunicação bastante utilizada. Sendo assim, observamos as perguntas dos alunos ao professor com o intuito de descrevê-las no que diz respeito às diferentes funções comunicativas que estas podem vir a desempenhar na interação em sala de aula.

Vale-se ressaltar que as perguntas de sala de aula tornam recíprocas as ações do professor e dos alunos, o que significa dizer que estes participantes se influenciam e, no momento em que desempenham o ensinar e o aprender, fazem da comunicação um processo co-construído.

Para cumprir com o objetivo deste trabalho, servirão como *corpus* transcrições de áudio obtidas em uma aula da disciplina Língua Portuguesa, realizada no 5º ano do ensino fundamental, em escola pública. Para tanto, utilizaremos como suporte teórico os trabalhos de Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) e Fávero, Andrade e Aquino (2006) sobre o par dialógico pergunta-resposta. Servirão também a este propósito, o trabalho de Marcuschi (1986) relacionado à análise da conversação, bem como os que tratam da interação em sala de aula como Silva (2003) e Galvão (2008, 2011).

### **A participação do aluno na interação em sala de aula**

A interação entre professor e alunos em sala de aula, na maioria das vezes, tem como objetivo fundamental o ensino e aprendizagem e esta relação pode ser pensada como a base da comunicação entre esses participantes, pois o discurso do professor e dos alunos gira em torno da mediação e da busca pelo conhecimento.

Tomados esses critérios como base, a conversação em sala de aula será orientada pelo professor de modo que o aluno possa assimilar os conteúdos trabalhados nas atividades pedagógicas. E, mesmo o professor determinando os rumos da aula, os alunos têm um papel decisivo no processo, pois a partir de suas intervenções podem ser percebidas informações e atitudes importantes para o desenvolvimento da interação.

Com base nas palavras de Silva (2003, p. 185), apontamos uma típica relação de ação-reação no diálogo entre professor e alunos, pois de acordo com esse estudioso, “a interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si”. Nessa direção, as ações destes participantes são recíprocas, ou seja, professor e alunos atuam um sobre o outro de forma mútua, desencadeando reações que, por sua vez, funcionam como respostas a cada ação desenvolvida durante uma aula.

Os alunos podem a qualquer momento intervir na interação em sala de aula, com maior ou menor recorrência dependendo de como o professor conduz a aula. São várias as motivações que podem levá-los a participar o discurso da sala de aula, dentre elas, concordamos com Galvão (2008, p. 149) que “as intervenções dos alunos podem ter como objetivo informar ao professor o que já sabem, dar continuidade ao evento, manifestar-se quanto ao conteúdo em estudo, podendo ocorrer por meio de perguntas e respostas”.

Partindo da afirmação de Galvão (2008), pode-se dizer que as intervenções dos alunos ocorrem por meio de perguntas ao professor ou de respostas relacionadas às questões do professor. Isso faz com que o ato de perguntar seja algo comum no contexto de sala de aula tanto para professores quanto para alunos. Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem podem depender em grande parte da utilização de questionamentos e, também, das respostas dadas. Destarte, no momento em que surgem perguntas do professor aos alunos e destes ao professor se efetivam as atitudes o ensinar e o aprender.

Neste trabalho, o objeto de análise são as perguntas dos alunos ao professor e para a consecução dos objetivos adotaremos a noção de par adjacente, conceito que foi impulsionado

a partir dos estudos conversacionais de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Embasados nas ideias desses autores, vários trabalhos foram desenvolvidos com vistas a descrever interações face a face, ou seja, aquelas interações típicas da oralidade.

Dentre os que estudaram a noção de par adjacente advinda dos referidos autores e servirão para a reflexão que desenvolvemos está Marcuschi (1986), para o qual “par adjacente (ou par conversacional) é uma seqüência de dois turnos que o coocorrem e servem para a organização local da conversação” (p. 35). Em outras palavras, um par adjacente é um mecanismo utilizado nas interações via oralidade que, embasado em lances de ação-reação, permite a coordenação e a co-produção do discurso. São exemplos de pares adjacentes: pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, dentre outros.

Ao observar as perguntas e respostas no contexto sala de aula, partindo da noção de par adjacente é válido dizer que o ato de questionar, bem como o ato de responder, organiza a interação entre professor e alunos e fornece meios para desenvolver as práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, observar a utilização e as funções dos questionamentos desses participantes não é algo simples, pois são variadas e podem cumprir diferentes objetivos a cada momento da interação.

Considerando a existência de variações quanto às funções desempenhadas pelo par adjacente pergunta-resposta, ressaltamos, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 150-157), que a natureza do par adjacente pode caracterizar pedidos de informação, de confirmação e de esclarecimento. Com base nessas autoras, tais pedidos são conceituados da seguinte forma:

- **Pedidos de informação:** são aqueles motivados pela necessidade de conhecimentos acerca de algo;
- **Pedidos de confirmação:** geralmente realizados depois de pedidos de informações, solicitam a sustentação de uma informação, ou são utilizados para expressar dúvidas ou desacordo em relação ao que foi dito;
- **Pedidos de esclarecimento:** utilizados para sanar falhas na comunicação com relação à audição ou compreensão do conteúdo de algum enunciado.

Vale-se ressaltar que o conceito de pedido de esclarecimento se remete a falhas auditivas e se assemelha aos pedidos de confirmação, pois quando não há compreensão do enunciado é

típico o ouvinte solicitar a repetição do enunciado para confirmar o que foi dito. Diante disso, nos deteremos somente aos dois primeiros pontos.

Os conceitos de pedido de informação e pedido de confirmação são válidos para todas as interações face a face (ou seja, para todas as conversações), inclusive àquelas realizadas no contexto de sala de aula por professores e alunos, pois as intenções de ensinar e aprender justificam as atitudes de buscar informações, confirmações e esclarecimentos.

Dessa forma, os alunos podem participar ativamente da interação por meio de perguntas ao professor, estas, por sua vez, servirão como forma de solicitar informações, confirmações e esclarecimentos acerca dos conteúdos que venham a ser estipulados pelo professor como objeto de ensino.

Ademais, os questionamentos dos alunos não representam simplesmente um ato participativo ou de busca por conhecimento, são principalmente contribuições discursivas que fazem do ensinar e do aprender processos de natureza interativa.

### **Análise dos dados**

A análise do *corpus* está pautada nos conceitos dispostos na discussão feita anteriormente. Sendo assim, os dados serão tratados a partir das noções de interação em sala aula e de par adjacente pergunta-resposta advindas dos autores já mencionados.

Sobre os **pedidos de informação** que os alunos podem solicitar, destacamos quatro funções específicas. A primeira pode ser vista no exemplo que segue.

#### **Exemplo 1**

(...)

14 **A8. um so/ pode começar?**

15 P. pode começar

((grupo dois inicia a leitura))

16 Grupo 2. Um sonho de menino torna-se realidade quando menino no interior de Minas Gerais Santos Dumont fazia pequenos balões de papel e os soltava no céu após enche-los com o ar quente da chama do fogão certa vez construiu um aeroplano pequeno de madeira cujo o propulsor era uma hélice de (incompreensível) acionada por tiras de borracha enrolada tempos depois o menino Alan Calassa na sua pequena cidade natal Corubaíba interior de Goiás construiu com ajuda de amigos da mesma cidade um avião de latas velhas hélice de trator e motor estacionário sonhos iguais em

tempos diferentes anos depois na cidade de Caldas Novas ainda em Goiás Alan Calassa tornou-se empresário bem sucedido no ramo de decorações no entanto continuava alentando o sonho de construir um avião em dois mil e dois movido pela [admiração] que sempre teve

17 A9. [eca]  
pelo compatriota Alberto Santos Dumont Alan decidiu enfrentar o desafio de reconstruir e voar no primeiro avião do mundo dedicando-se integralmente ao projeto 14-bis cem anos depois venceu o desafio conseguiu reproduzir o avião com os mesmos materiais [utilizados por nosso herói]

18 A10. [utilizando por/ utilizados por nosso herói]  
sendo hoje a réplica mais perfeita do mundo texto extraído do folder de exposição Santos Dumont cem anos depois

(...)

Neste caso, a informação está vinculada a tomada de atitude perante uma atividade de leitura. O aluno pergunta com o intuito de saber se pode ou não tomar a iniciativa quanto à leitura coletiva, ou seja, pede uma permissão. Isso significa que, por vezes, os questionamentos são atitudes que objetivam o conhecimento do que pode, ou não, ser feito durante a aula, ou no decorrer de uma atividade, de um exercício, de um trabalho coletivo. Isso é fundamental para a realização das atividades propostas pelo professor e, também, para dar sequência à interação. No entanto, em casos como este, o pedido de informação não possui função ligada à aprendizagem, pois ocorre ausência no que diz respeito a conteúdos curriculares ou extracurriculares.

Observamos também que as informações pedidas pelos alunos estão obviamente direcionadas ao conteúdo focado durante a aula. É o que se vê no próximo exemplo.

## Exemplo 2

(...)

44 A8. **[O 14-bis de ver/ o catorze/ [o 14-bis] de re/ verdadeiro ainda existe?**

45 P. [O 14-bis]

((pequena pausa))

46 P. rapaz eu não sei responder essa [sua pergunta não

(...)



A situação indica que a pergunta do aluno cumpre a função típica de pedir informação sobre algo que está diretamente ligado ao conteúdo da aula. Isso é significativo tanto para a compreensão do objeto de ensino e aprendizagem quanto para o desenvolvimento da conversação. Contudo, as informações pedidas pelos alunos nem sempre se limitam ao tema da aula e, por vezes, os pedidos podem estar ligados a assuntos que divergem totalmente dos conteúdos ministrados durante a aula, como mostra o próximo exemplo.

### Exemplo 3

(...)

- 57 A2 **[o N (.) um papel passa quanto tempo assim pra se decompor?**
- 58 P. [meu filho
- 59 A3. [tia é nessa página é?
- 60 A1. Mas levando chuva e sol né L mas/ mas/ [mas ta] dentro de coisa
- 61 A4. [i: é::]
- 62 A5. ti:a
- 63 A2 se tiver né meu filho?
- 64 A6 [[mas diga aí se tiver
- 65 P. [[os anos direito mesmo eu não to/ to lembrada não (incompreensível)  
tem cada um tem o do papel tem o do plástico [tem o da sacola]
- 66 A1. [ano passado nós estudemos]  
[mas eu não to lembrada não

(...)

É importante dizer que os pedidos de informação dos **Exemplos 2 e 3** configuram uma função ligada a aprendizagem, diferentemente do **Exemplo 1** que apresenta um pedido de informação direcionado a uma permissão para desempenhar uma atitude, um modo de agir.

No **Exemplo 4**, constatam-se pedidos de informação relacionados à realização de atividades. As solicitações dos alunos objetivam a compreensão das questões de um exercício, a página do livro onde o exercício está situado, “o que fazer” e “como fazer” essa atividade.

### Exemplo 4

(...)

- 115 A11. **a um é pergunta é?**
- 116 P. a u::m (.) você vai responder a letras A: e a letra B: mas pra você

- responder a letra a e b você tem que ler o número um como eu já li como  
[(incompreensível)]
- 117 A2. **[mas é na página vinte e três né N?**
- 118 P. essa aqui é na página vi::nte e um pra le:r o número um aí a letra a e b é  
na página vinte e dois
- 119 A2. a:h
- 120 P. trê:s (.) (.) no três vocês vão reproduzir esse quadro (.) [(.)] e depois
- 121 A3. [N]  
responder
- 122 A4. **tia é pra fazer a quatro e a cinco?**
- 123 P. é mas por enquanto faça até a três vá fazendo  
(...)

Neste caso, o que está em jogo é a compreensão de um meio utilizado pelo professor para testar os conhecimentos dos alunos. Na interação as perguntas representam a necessidade de obter informações para compreender pontos não entendidos. Porém, como já foi dito, os pedidos de informação nem sempre objetivam a aprendizagem, isso porque em alguns casos não estão ligados aos conteúdos. Há situações nas quais os alunos objetivam o reconhecimento dos métodos e das exigências institucionais próprias da sala de aula. Dentre elas, entender aquilo que as atividades em sala de aula propõem.

Quanto aos **Pedidos de confirmação**, descrevemos duas situações que são explicitadas em seguida. O próximo excerto ilustra uma discussão sobre o conceito de folder (Linhas 26-30) que motiva dois alunos a solicitarem confirmações com objetivos distintos.

### Exemplo 5

- (...)
- 26 P. folder é/ é uma folha/ uma folha de [papeu muitas vezes ela é dobrada é:/
- 27 A1. [é um negócio homi que ele faz  
tem/ tan/ tem dela que é como uma folha outras é/ vem dobrada e: lá::  
[ve::m] o
- 28 A1. [(incompreensível)]  
que? informações sobre o evento no caso aqui o folder foi sobre o/ o/ o/ o  
evento dos cem anos de Santos Dumo:nt (.) né:? então eles pré/ eles usaram

- esse folder/ (.) eles fizeram é:/ esse folder pa:ra o que:? (.) para o que? pra que serve o folder? [para que]?
- 29 A2. [(incompreensível)]
- 30 P. PA:RA dar informações [(incompreensível)]
- 31 A3. **[foi o que?]**
- 32 A4. **sobre a vida né?**
- 33 P. sobre a vida sobre o/ o/ o/ o/ o acontecimento (.) sobre o/ o/ o/ o [evento] que
- 34 A2. [a história]  
ia acontecer então vocês/ como vocês vêm aí/ lá em baixo vocês vão ver/ [vocês vão] ver
- 35 A3. [boa tarde]  
aqui [no/ no/ no] livro de vocês um folder (.) eu era pra ter trazido um/
- 36 A4. [la la la La]  
um pra / vocês mas não não foi possível trazer (.) então isso aqui se chama de folder aqui esta dizendo que tá dando a informação que ia haver o que? uma exposição/ uma exposição de Santos Dumont cem anos depois aí então aqui [tem o nome dele com] a assinatura/ assinatura dele
- 37 A5. [folder da exposição]  
o Santos Dumont e depois aparece a dos/ (.) [do::]
- 38 A6. [dos aviões]
- 39 A7. dos aviões
- 40 P. do avião que ele fez/ do 14-bis então isso se chama [de folder (...)]

No primeiro caso (Linha 31), não se pode definir de forma efetiva a solicitação do aluno, pois o mesmo não a fez explicitamente. A pergunta do aluno pode representar certa discordância com relação ao que foi dito, pois Fávero, Andrade e Aquino (2006) determinam que uma das características dos pedidos de confirmação é expressar a não concordância com a ideia contida num enunciado. Da mesma forma, pode ser que, por falha comunicativa ou auditiva, o aluno não tenha entendido totalmente aquilo que estava sendo informado. A pergunta seria, então, um meio de solicitar a repetição da fala para que a confirmação das informações que foram dadas.

Já o segundo pedido de confirmação (Linha 32), aparece em decorrência das informações sobre o que vem a ser um folder (Linhas 26-30). O trecho apresenta que o folder serve para dar informações, assim, a pergunta do aluno busca confirmar se essas informações podem ser sobre a vida, ou seja, confirmar se a ideia formulada por ele é pertinente com o que está sendo exposto.

A partir da análise dos dados, identificamos diferentes funções às perguntas que os alunos realizam durante a aula. Os resultados deste trabalho não esgotam as possibilidades de estudo, mas tomando-se por base as considerações aqui feitas é lícito dizer que pedidos de informação ou confirmação, numa sala de aula, estão ligados a aprendizagem de um conteúdo, mas nem sempre cumprirão este objetivo diretamente. Há momentos nos quais os alunos perguntam com o intuito de reconhecer propostas institucionais relativas ao como realizar uma atividade ou que atitudes tomar diante do que é instituído durante a aula.

### **Considerações finais**

As análises realizadas neste trabalho evidenciam que as perguntas dos alunos ao professor carregam uma variedade de significados. A utilização de perguntas pelos alunos é justificada pelas necessidades de conhecimentos que vão surgindo durante a interação. Assim, os questionamentos são uma ferramenta que os alunos possuem para participar ativamente da aula, solicitar pedidos de informação ou confirmação para que possam apreender os conteúdos ou entender os meios institucionais adotados durante a aula (atividades, exercícios, condutas, comportamentos, etc.). Em consequência disso, o ato de perguntar torna a interação entre alunos e professor um processo ativo de construção de conhecimentos.

Ao questionarem o professor, os alunos não só tomam conhecimento sobre o conteúdo da aula, mas podem dialogar com assuntos que não necessariamente estejam vinculados ao objeto de ensino. Além disso, tornam-se cientes das atitudes e comportamentos que precisam adotar durante as aulas, bem como verificar se tem permissão para desempenhá-los. Para os alunos, o ato de perguntar é um meio de desenvolver processos ativos de construção de saberes. É a principal forma que possuem para dialogar com o professor, com os conteúdos e participar ativamente da interação na sala de aula.

### **Referências**

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (Orgs.). *Gramática do Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 133-166.

GALVÃO, M. A. M. Interação e ensino: considerações sobre a aula no ensino de graduação. *Intersecções*, Jundiaí, v. 06, n. 2, p. 142-160, nov. 2011. Disponível em: <[http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes\\_ano\\_4\\_numero\\_2.pdf](http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_4_numero_2.pdf)> Acesso em: 01 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a colaboração dos participantes na interação em sala de aula. I SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: a língua portuguesa no mundo, v. 1, 2008, São Paulo, *Anais...* São Paulo: USP/FFLCH, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp38/05.pdf>> Acesso em: 01 de jun. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Luiz Antônio da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2003. p. 179-203.

## A NOÇÃO DE EXISTÊNCIA EM *LA VIE EN CLOSE*, DE PAULO LEMINSKI

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Rodrigo Michell dos Santos Araujo (UFS)

A contracultura. O *underground*. A resistência cultural. A pura curtição. A palavra veloz. A descontração. O gozo frenético. A onda lisérgica. Este foi o cenário da poesia “marginal” brasileira dos anos 1970, “clandestina” – na acepção dada por Glauco Mattoso (1982, p. 20) – ou *geração mimeógrafo*, como também ficou conhecida. Múltipla, a poesia deste período estava preocupada menos com a métrica perfeita, e mais em chegar rápido ao seu público, o leitor. Isto é visível pelo gênero poético mais usado pelos poetas deste período, o *haikai*. Ora, nada mais veloz que um poema em três linhas, tão carregado de beleza e simplicidade como assim é este gênero cultivado no Japão desde o século XVI com Matsuo Bashô – vale destacar que o nosso poeta Paulo Leminski foi um grande cultor do gênero, este figurando em toda sua obra poética, inclusive levou o poeta curitibano a compor a biografia *Bashô* (1983). Mas no meio de todo esse turbilhão da “poesia fácil” (LEMINSKI, 2011, p. 59) – e não confundamos fácil com pouca arte, uma vez que este fácil empregado por Leminski está mais associado à linguagem direta que todos os poetas “marginais” empregaram, no seu propósito de levar poesia para todas as lares brasileiros – o nosso interesse é voltar-se para um traço marcante na obra desses poetas, que é a coloração existencial, e investigar nesse *corpus*, especificamente na obra de Paulo Leminski, um dos nomes mais representativos desse momento, uma espécie de “onticidade poética” – valendo-se, para isso, do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger.

Duas linhas de força agem em grande parte da poesia “marginal” da segunda metade do século XX: uma grande presença do pensamento budista e certa tematização do ser<sup>1</sup>. Esta última acarretou uma série de questionamentos no espaço literário destes autores, principalmente em Leminski, Ana Cristina César e já anteriormente na década de 1960 no jovem Torquato Neto, legando, assim, uma poesia inquieta e inconformada. No caso de

---

<sup>1</sup> Em outro momento, já investigamos essas duas linhas de força na própria obra de Paulo Leminski, em diálogo com a poesia da década de 1970 (cf. ARAUJO, 2014).

Leminski, a inquietude já é vista em um autor que experimentou várias linguagens: poesia, prosa, um romance experimental, publicidade (seu ponto de contato com a semiótica e tudo aquilo ligado à *semiotividade* dos irmãos Campos e Décio Pignatari), jornalismo (sua profissão que lhe dava o sustento), música (e a inesgotável parceria com o tropicalismo). O próprio poeta, em um ensaio de 1979, deixa claro o interesse de que a poesia esteja em cada uma dessas suas atuações: “o negócio da poesia é ficar brincando nas fronteiras” (LEMINSKI, 1999, p. 195)<sup>2</sup>. É neste campo fronteiro que nos interessará, especialmente, a produção da década de 1980 de Paulo Leminski (já nos seus últimos momentos de vida) publicada no volume póstumo *La vie en close* (1994), tendo em vista que essa obra carrega uma tonalidade existencial muito acentuada.

Mas por que Paulo Leminski e Martin Heidegger? O que resulta deste encontro? De antemão, a proposta de diálogo entre nosso poeta e o filósofo alemão – às voltas sempre julgado, no *tribunal* da filosofia<sup>3</sup>, por sua adesão ao pensamento nazista durante o reitorado em Freiburg na década de 1930 – não é arbitrária. Há certa necessidade de tal diálogo, e por necessidade queremos entender que Heidegger, na história da filosofia, não foi o primeiro e nem será o último filósofo a propor um encontro entre os campos discursivos, mas o que o distingue de outros filósofos que pensaram a poesia é um “como” Heidegger operou tal diálogo, de forma bastante peculiar<sup>4</sup>, centralizando a poesia em seu pensamento – que levou à exaustão a investigação do sentido do Ser. Em relação à obra de Paulo Leminski, nossa investigação constitui-se de dois momentos: a primeira parte (que funcionará como uma abertura no horizonte ontológico para a segunda parte da investigação) se detém na presença de Heidegger na obra de Leminski a partir de uma citação que o próprio poeta faz do distinto filósofo; aberto o horizonte, a segunda parte vai justamente investigar os temas nucleares heideggerianos na poesia leminskiana para se chegar a sua onticidade, resultando chegar a um poeta extremamente afinado com o pensamento de Martin Heidegger.

---

<sup>2</sup> Leminski menciona o ensaio em uma carta de 1978 a Regis Bonvicino, e só será publicado um ano seguinte pela revista Escrita. O ensaio encontra-se em anexo na obra *Envie meu dicionário: cartas e alguma crítica* (1999).

<sup>3</sup> Esta é a argumentação principal de Zeljko Loparic, em *Heidegger réu: um ensaio sobre a periculosidade da filosofia* (1990), que parte dos grandes e famosos “tribunais” que condenaram não só filósofos, no caso de Heidegger, como críticos literários (um Maurice Blanchot) e poetas (Pound) que também tiveram suas “más escolhas” políticas e estas nada interferindo em sua obra, poética ou filosófica. No caso de Heidegger, é interessante a leitura de Loparic (deixemos claro, o autor foi aluno de Heidegger à época) em defender um Heidegger à *espera* de um novo deus – tal qual o deus dos poetas *via* Hölderlin, seu poeta de predileção – como justificativa para sua adesão e simpatia à Hitler – uma simpatia, digamos, temporária na vida de Heidegger.

<sup>4</sup> O crítico literário e filósofo paraense Benedito Nunes, um dos principais comentadores de Heidegger no Brasil, em *No tempo do nihilismo e outros ensaios* (1993, p. 82), diz que esse “modo peculiar” de Heidegger tratar a poesia em seu pensamento se dá pelo fato de que o pensador alemão a colocou “no centro da questão fundamental do ser”, pilar de sua filosofia.

## Parte I – o Heidegger que Leminski leu

Vale destacar que boa parte dos poetas da geração “marginal” (se não todos) compreendeu uma importante tese de Heidegger para a *aproximação compreensiva* com a poesia, a de que *a poesia é quem confere ao homem o seu habitar no mundo*<sup>5</sup>. Se a poesia desta geração foi de *extrema sensibilidade* (MONTEIRO, 2007), é porque soube potencializar aquilo em Heidegger que, nas pistas de Benedito Nunes, podemos chamar de *Dasein poético*<sup>6</sup>. Quanto a este habitar, Leminski tão bem o compreendeu porque foi um homem a serviço da poesia e leva a poesia para as outras atividades em que se envolve (ou a máxima: leva a poesia para a vida). E não apenas: um guerreiro que blanchotianamente esgotou-se em sua obra, atingindo o *grau zero* de sua escritura. O próprio Leminski vale-se da figura de guerreiro: guerreiro zen nas duras cordas da vida, como diz a carta-poema ao poeta Régis Bonvicino (LEMINSKI, 1999, p. 95): “eu sou um guerreiro / um dia serei um mestre / mas agora estou em idade guerreira / afoito”. Se tudo iria virar poesia em Leminski, era porque o próprio seria uma espécie de *guerreiro da linguagem*, tese principal da comentadora Solange Rebuzzi (2003). Ora, Leminski aprende a ser um *guerreiro da linguagem*, bem como aprende a diluir-se na obra num movimento blanchotiano<sup>7</sup>, com um escritor nipônico chamado Yukio Mishima. É lá que Leminski extrai a tese de autor-guerreiro, tendo em vista o autor-samurai que foi Mishima, um escritor que escrevia com a espada e levou às últimas consequências a vida como *resistência*<sup>8</sup>.

Esse *ato leminskiano* é revelador não só da presença mishimiana em sua obra, como será da presença de Heidegger. Nesta primeira parte o nosso interesse é sublinhar o lugar de Heidegger na poesia de Leminski, ou o Heidegger que Leminski leu. Para isso, tomaremos um dos primeiros poemas que abre o livro póstumo *La vie en close*, chamado “Limites ao léu”, em que o poeta define poesia a partir de uma série de nomes (poetas, críticos, filósofos, ensaístas, músicos). Esses nomes, que parecem desconectados entre si, mais funcionam como uma órbita no poema, girando em torno da poesia, formando a *constelação-Leminski*.

<sup>5</sup> Veja-se a conferência “... poeticamente o homem habita...” (HEIDEGGER, 2010, p. 165-181).

<sup>6</sup> Veja-se a seguinte citação de Benedito Nunes, em *Hermenêutica e poesia* (1999, p. 158): “o próprio Dasein é considerado poético [...]”.

<sup>7</sup> Fazemos referência à obra *O espaço literário* (2011), do crítico e ensaísta francês Maurice Blanchot, em que ele coloca que a obra só é obra quando o escritor destrói sua vida e, nas malhas da linguagem, esgotar-se na obra.

<sup>8</sup> Leminski, inclusive, irá traduzir um romance de Yukio Mishima, *Sol e Aço* (1986), sendo responsável, portanto, por apresentar ao público brasileiro este singular escritor japonês.



POESIA: “words set to music” (Dante via Pound), “uma viagem ao desconhecido” (Maiakóvski), “cernes e medulas” (Ezra Pound), “a fala do infalável” (Goethe), “linguagem voltada para a sua própria materialidade” (Jákobson), “permanente hesitação entre som e sentido” (Paul Valéry), “fundação do ser mediante a palavra” (Heidegger), “a religião original da humanidade” (Novalis), “as melhores palavras na melhor ordem” (Coleridge), “emoção relembrada na tranquilidade” (Wordsworth), “ciência e paixão” (Alfred de Vigny), “se faz com palavras, não com idéias” (Mallarmé), “música que se faz com idéias” (Ricardo Reis/ Fernando Pessoa), “um fingimento deveras” (Fernando Pessoa), “criticism of life” (Mathew Arnold), “palavra-coisa” (Sartre), “linguagem em estado de pureza selvagem” (Octavio Paz), “poetry is to inspire” (Bob Dylan), “design de linguagem” (Décio Pignatari), “lo imposible hecho posible” (Garcia Lorca), “aquilo que se perde na tradução” (Robert Frost), “a liberdade da minha linguagem” (Paulo Leminski)... (LEMINSKI, 1994, p. 10).

A citação a Heidegger conduzirá nossa leitura. De todas as citações, a de Heidegger é a que toca naquilo que é essencial ao homem: a palavra (essa tese de Heidegger parece mesmo ter muito a dialogar com Leminski). Quando Heidegger toma o poeta Hölderlin para dizer que o homem se funda na palavra, quer chegar naquilo que ele chama de “essência da Poesia: que é a Poesia fundação do Ser pela palavra”<sup>9</sup> (HEIDEGGER, 1994, p. 30). Mesmo refletindo sobre a poesia, essa reflexão continua ligada à questão central de toda sua filosofia: a questão do Ser. O que nos interessa deste Heidegger é: chegar ao Ser pela poesia. A poesia como abertura ao Nada originário. Poesia que é “na maior parte do seu tempo escuta” (HEIDEGGER, 2003, p. 59), já que somos sempre diálogo, “dialogação”, e estamos sempre ouvindo uns aos outros.

Esse é o Heidegger que Leminski lê, um filósofo preocupado com a linguagem e com o poder que a poesia tem de garantir sentido no mundo. Ora, quando Heidegger, em seu primado ontológico, investiga o *ser-no-mundo*, principalmente em sua obra capital *Ser e tempo* (2011a), está investigando uma espécie de *laço de familiaridade* que todo *Dasein* (*ser-*

<sup>9</sup> “Esta esencia de la Poesía: que es la Poesía fundación del Ser por la palabra”. Tradução literal nossa.

*ai*) estabelece com o mundo em sua espacialidade do *ai*<sup>10</sup>. Esse laço de familiaridade é tão somente a corda do sentido que todos nós precisamos e tanto buscamos. Quando Heidegger pensa na “quebra” desta familiaridade é a partir do momento em que uma “disposição” começa a atuar no ser: a angústia. Em *Ser e tempo*, a angústia será a tonalidade responsável por abrir o *ser-ai* para o Nada, mas não um nada como sinônimo de vazio. E sim o Nada primordial, originário de todo *Dasein* e revelador de todo ente. O *Nada que tudo é*, como um fundo sem fundo. Em outra preleção, de 1929 intitulada *Que é metafísica?* (1989, p. 39), Heidegger nos mostra como o *Dasein* está suspenso no Nada: “estamos suspensos na angústia”. Esse Nada que a metafísica tanto levou à exaustão dá-se, nas páginas de Heidegger, como uma experiência de ser, por isso o Nada será o *véu do ser* para Heidegger (*idem*, p. 51), ou o ponto de liberdade do ser-ai. Por isso, ainda, esse Nada heideggeriano está muito próximo da experiência Zen-budista de vacuidade (*sunyata*).

O lugar de Heidegger, aqui, é o de sua *referencialidade* (*référencialité*). Termo caro à teoria da literatura e aos estudos comparatistas, a referencialidade vem nos mostrar que a obra literária é um organismo vivo e passível de todo tipo de interação textual. Muito menos queremos recorrer e valer-se da *angústia da influência*, de um Harold Bloom (2002), mas algo além: valer-se do próprio movimento de *cruzamento* de textos. É desse cruzamento com o pensamento de Heidegger que a poesia de Leminski vai se imbuir de um bloco de tonalidades afetivas em direção ao Nada.

## Parte II – revelação de uma *onticidade poética*

Antes de sua morte, Leminski organizou uma obra, que só viria a ser publicada posteriormente, em 1991. O destino de *La vie en close* já estava traçado. Esta obra póstuma é, certamente, a mais densa de Leminski, quer dizer, é uma obra de muitos poemas com certa coloração existencial. Se a década de 1970 foi de grande efervescência para a sua produção poética, a década seguinte seria de grandes ondulações. Numa consulta na biografia do poeta pode-se constatar que Leminski perdeu, em períodos curtos, alguns ícones de sua vida. Como em 1978, ao perder a mãe (o pai já havia morrido em 1973), e no ano seguinte assistir a morte do filho de dez anos, Miguel. Ainda em 1986 recebe a notícia de suicídio do irmão, Pedro Leminski. Já nos últimos anos de vida, Leminski enfrenta uma onda de grande depressão e

---

<sup>10</sup> Cf. especialmente a preleção *Introdução à filosofia* (2009, p. 144) onde Heidegger expõe melhor a espacialidade do “ai” do ser-ai nosso, usando a expressão “círculo de manifestação” onde os entes giram e se manifestam.

total entrega ao álcool (o álcool foi uma parceira da vida de Leminski)<sup>11</sup>. Antes que desabemos em um velho abismo de *justificar* a poesia pela vida do autor (e antes que uma patrulha estruturalista se manifeste, para a qual a vida do autor nada interessa ou tenha a contribuir), preferimos *partir* da vida do autor para a obra, até porque Leminski *opera* com a junção vida/obra. O que temos em *La vie en close* são poemas tempestuosos.

Tomemos o poema “Dor elegante”, um dos mais expressivos da obra e um dos poemas mais conhecidos do poeta curitibano<sup>12</sup>:

Um homem com uma dor  
É muito mais elegante  
Caminha assim de lado  
Com se chegando atrasado  
Chegasse mais adiante

Carrega o peso da dor  
Como se portasse medalhas  
Uma coroa, um milhão de dólares  
Ou coisa que os valha

Ópios, édens, analgésicos  
Não me toquem nesse dor  
Ela é tudo o que me sobra  
Sofrer vai ser a minha última obra  
(LEMINSKI, 1994, p. 74).

Que dor é essa, que se carrega como medalhas e que vai ser a última obra? Será a dor de um estar-no-mundo? A dor de uma inconformidade com o presente? A dor, aquela dor, que serve de mola propulsora para a criação literária? Ou a dor de um angustiar-se? Que angustiar-se? Esse homem caminhante com uma dor, hiperbolicamente elegante (não a dor física, a enfermidade) e que pode ser qualquer um de nós, carrega seu fardo: o *imenso tormento* que é a dor. Uma dor muito próxima do sentido fenomenológico-existencial de dor como tormento infinito, ou, como vemos no verbete “dor” do *Abécédaire de Martin Heidegger* (2008, p. 67), organizado por Alain Beaulieu e traduzido por Márcia Sá Cavalcante Schuback e Emmanuel Carneiro Leão: “a dor refletida como fundo da vida”. Essa dor parece pouco ter a ver com a dor “estado d’alma” dos românticos do século XIX, os desesperados, inconformados, pessimistas, ironistas, que usavam a dor como escapismo para o sonho, para a fuga (abulia). E tem mais a ver com algo que é mesmo originário do ser, que faz parte dele, desde seu nascimento. Quando o eu lírico diz, na última estrofe (três últimos versos), que não lhe toquem nessa dor que será a sua obra final, ele está se *auto coroando* com a dor para fazê-

<sup>11</sup> Cf. a biografia de Leminski feita por Toninho Vaz, *O bandido que sabia latim* (2001, p. 208ss.)

<sup>12</sup> Este poema, inclusive, foi magistralmente musicado por Itamar Assumpção. Outros cantores como Zélia Duncan também o interpretam.

la de matéria prima para a criação poética. Outro poema em *La vie en close*, intitulado “Lápide”, parece ser complementar a este poema, a esta coroação da dor pelo eu lírico. A “Lápide 2 – epitáfio para a alma” assim diz:

Aqui jaz um artista  
Mestre em desastres

Viver  
Com a intensidade da arte  
Levou-o ao infarte

Deus tenha pena  
Dos seus disfarces  
(*Op. cit.*, p. 83).

Viver carregando dores é viver de desastres – em Heidegger, nos *Conceitos fundamentais da metafísica* (2011b, p. 213), temos uma palavra próxima a esta ideia que é “penúria”, as misérias singulares. O que a lápide quer dizer é: na relação dor/arte o poeta, a partir de suas experiências na vida como um singular desastre, vai ao *grau zero* – através dos seus inúmeros disfarces, eis a lição *peçoana* – para compor sua obra. Vários outros poemas de *La vie en close* vão perseguir a questão da dor. Citemos o poema intitulado “Luto por mim mesmo”:

a luz se põe  
em cada átomo do universo  
noite absoluta  
desse mal a gente adoece  
como se cada átomo doesse  
como se fosse esta a última luta

o estilo desta dor  
é clássico  
dói nos lugares certos  
sem deixar rastros  
dói longe dói perto  
sem deixar restos  
dói nos himalaías, nos interstícios  
e nos países baixos

uma dor que goza  
como se doer fosse poesia  
já que tudo mais é prosa  
(*Op. cit.*, p. 92).

O título do poema já é curioso pelo uso da palavra “luto” (do verbo *lutar*, ou poderia ser o substantivo *luto*), lutar por si é buscar-se, tentar encontrar o sentido da vida. A primeira estrofe aborda as pequenas mortes diárias que acomete ao homem, afinal, morremos aos

poucos a cada dia – este, talvez, seja o melhor exemplo para o que Heidegger fala da “quebra” do ser-aí na finitude. Essa dor, por ser originária ao ser, é posta pelo eu lírico como algo deslizante, derramada na vida, isto é, tudo é dor (“dói longe dói perto”). Essa dor que goza é, então, nada mais que a dor como abertura para o angustiar-se, para o ser tocado pela Angústia. Com Heidegger, podemos identificar este eu lírico como o ser-aí angustiado, tocado pela disposição e *flutuando na suspensão* (do Nada).

Leminski também persegue o tema da dor nos *haikais*, subvertendo o gênero poético nipônico, ironizando slogans da ditadura, uma dor mais refletida nas agruras do momento histórico brasileiro<sup>13</sup>. No entanto, com os poemas aqui selecionados podemos averiguar como este eu lírico configura um *esgotamento* ao centralizar a dor. Em termos heideggerianos, este eu lírico apresenta um profundo tédio (*Stimmung*) – o que, para Heidegger, só quando esse tédio é despertado (que está dormindo em nós) o ser-aí atinge o ponto de liberdade em seu deixar-ser enquanto tal. Os poemas apresentados nos dão esse despertar das *tonalidades afetivas* (veja-se o verso “dói nos lugares certos” do poema “Luto por mim mesmo”).

A poesia de Leminski, quando afinada ao tédio e à angústia, não apenas está despertando tais tonalidades para a liberação do ser-aí no ponto vertiginoso da liberdade, mas também está revelando a sua *onticidade*. Portanto, da aproximação compreensiva entre Heidegger e a poesia de Leminski da obra *La vie en close* resulta uma poesia que podemos chamar de “poesia existenciária”, pelo seu caráter ontológico no horizonte da analítica existencial heideggeriana.

## Conclusão

Com os poemas aqui trazidos, podemos inferir que viver é sofrer, que a vida é ser constantemente tocado pela disposição da angústia, que ver é ver o nada, que ser no mundo é estar em constante inquietação, *suspense*. A poesia de Leminski e grande parte da poesia da geração “marginal” têm um ponto em comum: a manifestação de um tédio profundo. De modo geral, toda grande poesia pós-Rimbaud mergulhou numa espécie de despersonalização do eu (*Eu é um outro*, resumia Rimbaud), num mergulho na angústia, tendo as tonalidades afetivas uma função de invólucro. Inconformada com as agruras da vida (e mais uma vez, a poesia sempre brotará dessas inconformações), a poesia brasileira deste momento histórico-cultural experienciou o gozo, a rebeldia e o sofrimento, três características basilares de sua

---

<sup>13</sup> Em outro trabalho, já investigamos o cariz mais “social” de Leminski nos *haikais* pelo viés da dor e do testemunho (cf. ARAUJO, 2013).

produção. Em todas as obras de Paulo Leminski é possível ver poemas (mesmo que esparsos) de coloração existencial, o que chamamos de *poesia existenciária*. Mas é só em *La vie en close* que essa onticidade poética atinge seu momento de apoteose no horizonte ontológico. Uma poesia entre o *inconformismo e o desajuste*.

## Referências

ARAÚJO, Rodrigo Michell dos Santos. *Haikai do mundo haikai de mim: o nada na poesia de Paulo Leminski*. São Cristóvão: UFS, 2014, 119 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

\_\_\_\_\_. Uma página gritante, uma poesia porosa: o teor testemunhal da escritura de Paulo Leminski. *Anais do XIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC)*, Campina Grande, v. 1, nº 2, p. 1-10, 2013.

BEAULIEU, Alain. *Abécédaire de Martin Heidegger*. Bélgica: Les Éditions Sils Maria, 2008.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BLOOM, Harold. *A angústia da influência*. Trad. Marcos Santarrita. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

HEIDEGGER, Martin. “Que é metafísica?” In: \_\_\_\_\_. *Conferência e escritos filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, p. 33-44, 1989 (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Trad. Juan David García Bacca. Barcelona: Anthropos, 1994.

\_\_\_\_\_. *A caminho da linguagem*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. 2ª Ed. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ensaio e Conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. 5ª Ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. 2ª Ed. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b.

LEMINSKI, Paulo. *Matsuó Bashô*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *La vie en close*. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Envie meu dicionário: cartas e alguma crítica*. Org. Régis Bonvicino. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. “O boom da poesia fácil”. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio e anseios críticos*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2011, p. 59-65.

LOPARIC, Zeljko. *Heidegger réu: um ensaio sobre a periculosidade da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1990.

MATTOSO, Glauco. *O que é poesia marginal*. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MISHIMA, Yukio. *Sol e aço*. Trad. Paulo Leminski. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MONTEIRO, André. A sensibilidade poética dos anos 70: lições extemporâneas. In: FARIA, Alexandre (Org.). *Poesia e vida: anos 70*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2007. p. 25-42.

NUNES, Benedito. *No tempo do niilismo e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Org. Maria José Campos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

REBUZZI, Solange. *Leminski, guerreiro da linguagem: uma leitura das cartas-poemas de Paulo Leminski*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

VAZ, Toninho. *Paulo Leminski: o bandido que sabia latim*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

## CULTURA DIGITAL E ENSINO

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Rosana Cardoso Gondim (UNEB)*

### 1.0 Introdução

De forma permanente o mundo evolui e conseqüentemente sofre transformações que influenciam as várias áreas de conhecimento. Com o surgimento das novas tecnologias, especialmente do computador e da internet, o homem passou a sentir a necessidade de transpor barreiras e alargar as suas fronteiras através do conhecimento e a partir deste momento a sociedade se viu diante de amplas possibilidades de comunicação e interação.

Com tantas mudanças ocorridas em âmbito mundial a educação não poderia ficar de fora, pois as novas tecnologias surgem como um modelo social inovador e organizado que combina comunicação e conhecimento. Nesse sentido, a educação pode ser entendida como sendo uma prática humana, algo inerente aos seres humanos, processo pelo qual se perpetua a cultura de um povo, daí não poder desprezar essa explosão de conhecimentos e possibilidades oferecidos pelas tecnologias de informação.

Com esses novos recursos de comunicação os cidadãos recebem informações e têm o poder de transformá-las em outras novas e desta forma usufruir do direito de contribuir para a construção de um processo civilizatório educacional.

No decorrer dos tempos o paradigma educacional foi evoluindo e desta forma, hoje, ela acontece em duas modalidades distintas: a presencial e a online. A primeira ocorre com a presença efetiva do aluno em um determinado ambiente escolar; a educação online/a distância, por sua vez, realiza-se através de meios telemáticos. Segundo Martins (2005, p. 33), a educação à distância “tem como preocupação basilar a democratização e o acesso ao saber escolarizado para atender à demanda imposta pela sociedade contemporânea”.

Conceber a aprendizagem hoje, principalmente a presencial em que os sujeitos aprendizes já estão envolvidos com as novas tecnologias, não é uma tarefa tão simples. A todo momento escutamos professores reagindo e reclamando da postura de alunos que não se



concentram nas salas de aula por estarem conectados a um meio digital como um celular ou notebook.

Nesse sentido, o papel desempenhado pelo docente na sua prática pedagógica deve estar em consonância com as novas necessidades do educando e com as suas diferentes realidades e conhecimentos de mundo. Assim sendo, o perfil do educador de nossa era deve ser de um sujeito pesquisador e estrategista, no sentido de planejar um desenho didático que contemple a utilização da cultura digital na sala de aula, de forma a proporcionar ao discente uma posição também de pesquisador e ao mesmo tempo, que este planejamento lhe proporcione atividades que envolvam a resolução de situações-problema de modo que ele se torne crítico a ponto de não seja um simples plagiador de textos.

Apesar da infinidade de textos que circulam o contexto social, na sala de aula, ainda deparamos com alunos com uma escrita deficiente, no que diz respeito ao padrão de norma culta, e completamente desprovido de uma visão crítica dos fatos sociais. Nessa situação, o letramento digital emerge como uma ferramenta que poderá ser eficaz se bem direcionada no ensino.

A utilização da cultura digital na instituição escolar proporcionam atividades estimulantes, criativas e construtoras de uma aprendizagem significativa e colaborativa, pois oferece recursos com múltiplas linguagem como as textuais, imagéticas e sonoras, além da enorme diversidade de gêneros. Nesse sentido, Marcuschi (2002) assevera que,

o estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante porque “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que ela se insere e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma “interação altamente participativa”, o que nos obrigará a rever algumas noções já consagradas.

Assim sendo, as atividades com os gêneros textuais e hipertextos devem fazer parte da prática pedagógica do corpo docente. Neste contexto, espera-se uma ressignificação de conteúdos e o desenvolvimento da leitura crítica do educando de uma forma criativa e prazerosa que, conseqüentemente refletirá na produção dos seus textos. Assim sendo, o educando, movido pela curiosidade, pesquisa e compartilha saberes, inclusive com o próprio professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos.

Esse trabalho propõe uma elaboração teórica da cultura digital no ambiente educacional, a partir de estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação a distância, da UNEB. Busca uma releitura do uso desta ferramenta de comunicação e

informação no contexto escolar, explorando a diversidade de gêneros textuais e hipertextos que potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

## **2.0 As TICs e as comunidades de aprendizagem**

O capitalismo impôs ao mundo o desenvolvimento de tecnologias que fossem capazes de gerar as mais diversas formas de lucro e produção. Nesse contexto surgiram as redes de comunicação que permitem a difusão de informações em tempo real, de forma dinâmica e compartilhada. Nesse diapasão, com a ampliação dos meios de comunicação surge a internet, que encanta com as suas inúmeras possibilidades de utilização e diversificação de interesses. Em sua tese de doutorado, Lima Júnior(2003), faz alusão ao termo “tecnologia” como uma ferramenta capaz de solucionar problemas do dia a dia do sujeito. Para ele esta expressão significa

um processo criativo do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. (LIMA JR, 2003, p. 12)

Não há dúvidas de que os meios de comunicação, especialmente a internet, tenha influenciado sobremaneira a realidade e o comportamento de pessoas nos grupos sociais, e, diante de tanta evolução e de tantos recursos, não há como privar a educação da utilização destas ricas ferramentas de conhecimento.

Essas tecnologias digitais de comunicação, especialmente a internet, são constituídas de novas estruturas textuais, que despertam a atenção dos nossos alunos, pois ela apresenta uma multimodalidade de linguagens. Essa sistemática implica em uma modificação tanto no modo de escrita como na leitura de textos que circulam na Internet, marcados muitas vezes pela agilidade e pelo uso de regras próprias.

Na sociedade contemporânea, não somente no Brasil, mas em grande parte do mundo, os recursos tecnológicos são utilizados para subsidiar a aprendizagem do aluno, pois não é mais concebível, diante de tantas novidades do mundo moderno que um aluno fique apenas centrado em um ensino tradicional, sem uma reflexão crítica e sem o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto sujeito pesquisador. Nesse sentido, consoante afirma Aragão(2004), “a tecnologia é potencializadora de mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, visto o seu potencial criativo e transformador...”.

Assim sendo, dentre as várias possibilidades que podem proporcionar as tecnologias, as comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) emergem como uma estratégia interessante e criativa para maximizar o ensino aprendizagem. Bons exemplos desta estratégia estão nos grupos de estudos formados pelas redes sociais, nos *blogs*, nos *chats*... tudo isso composto de espaços com pessoas que possuem interesses comuns e que podem desencadear diálogos à distância e em tempo real, de uma forma bem dinâmica e estimulante. Estes ambientes possibilitam uma interação entre os participantes, além de aumentar a probabilidade de uma aprendizagem mais concreta e eficiente, pois há uma troca de saberes e busca de informações. Grandes educadores já pensaram na reorganização do processo de ensino-aprendizagem no sentido de se criar de forma efetiva no ambiente escolar as comunidades da aprendizagem. Este método educacional apresenta aspectos fundamentais como a mudança de paradigma de um ensino puramente tradicional para algo inovador; além disso, essa proposta produz uma maior coerência com os resultados dos estudos de aprendizagem. Experiências com estes trabalhos têm demonstrado grande sucesso.

As comunidades de aprendizagem apresentam grandes vantagens também, porque promovem uma maior relação de interatividade e afetividade entre os membros, além de ampliar o desenvolvimento intelectual, social e psicológico destes. Nesse sentido, Marcuschi cita Paiva(2001, p.272), e assevera que

nas aulas virtuais ou *chats* a fala do professor e o modelo de transmissão de informação como centro do processo ensino-aprendizagem ficam reduzidos e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas; neste caso, as indagações e dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas (MARCUSCHI, p. 34).

Vale ressaltar que esse novo modelo de ensino não esvazia a função do professor, muito pelo contrário, neste sistema o professor exerce um papel fundamental como mediador e estimulador das novas formas de conhecimento, mas deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno. Nessa toada aduz Moran(1995),

As tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria -o conhecimento com ética.

Destarte, as novas tecnologias surgem como algo mágico com força para mudar um ambiente que antes inspirava o tédio e o tradicionalismo, onde o professor era o único detentor do saber e o livro didático a única ou principal fonte de apoio. Um ambiente em que existia pouco espaço para a reflexão e o desenvolvimento crítico. Toda essa revolução não atinge somente o aluno, mas também o próprio professor que poderá se aproximar mais do aluno e também fazer uso de recursos que além de subsidiar o seu trabalho, contribuirá para a ampliação do seu conhecimento de mundo.

### **3.0 Gêneros textuais e práticas sociais**

Cotidianamente, nas ações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, são utilizados enunciados que dispõem de uma forma relativamente padrão, que denotam os gêneros do discurso. Os sujeitos do discurso, através de uma competência metagenérica, interagem nas práticas sociais na medida em que são envolvidas por elas. Assim sendo, Bakhtin apud Koch e Elias(2006, p. 105) assevera que “moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos.” Deste modo, segundo este autor os gêneros do discurso são imprescindíveis para a realização da comunicação verbal.

No mesmo sentido, Marcuschi(2007, p. 22 ), assevera que, “os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.”. Assim sendo, não há como nos comunicarmos sem a utilização de algum gênero textual, que represente as diversas situações sociais discursivas. Assim sendo, consoante Bakhtin (1997), cada esfera da comunicação verbal, vai gerar um dado gênero ou enunciado, por isso é que não dá para classifica-los ordenadamente, pois seu número é considerado infinito.

Antônio Marcuschi(2007, p. 22),comungando com a teoria de Bakhtin, acrescenta que usamos a expressão “gêneros textuais” como “uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” . Consoante Bakhtin(199 , p.280) os gêneros textuais são relativamente estáveis e por isso apresentam algumas características que lhes denominam no contexto discursivo, como o conteúdo, o estilo e a forma de composição, a saber:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Assim, os gêneros textuais são eventos linguísticos que se definem enquanto atividades sócio discursivas e operam como formas de legitimação discursiva nas práticas sociais. Marcuschi (2007, p. 19), ressalta ainda que os gêneros vão se inovando conforme cada situação comunicativa, portanto, não são estáticos e nem completamente definidos, a saber:

os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Assim, depreende-se das ideias do autor supracitado que os gêneros textuais se renovam constantemente a partir das experiências e práticas dos sujeitos, e, principalmente das suas novas necessidades em um contexto permeado pelas novas tecnologias de conhecimento. Marcuschi(2007) reforça que foi a intensidade na utilização dessas ferramentas de comunicação que proporcionaram o surgimento desses novos gêneros textuais. A partir de então, surgiram novos gêneros como as telemensagens, as cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, aulas virtuais (*chats*), *blogs*...

Vale ressaltar que esses novos gêneros provenientes da cultura digital não são totalmente novos, pois eles se ancoraram em gêneros pré-existentes, a exemplo da carta que foi inovada para o *email*, ou mesmo o diário, que ganha uma nova roupagem com o *blog*, contudo possuem características próprias, daí a necessidade de um estudo diferenciado dos gêneros textuais, para que o estudante desenvolva habilidades de saber adaptar os gêneros do discurso aos mais variados tipos de contextos sociais e comunicativos.

Indubitavelmente a etnografia virtual contribui não somente para a renovação e ampliação dos gêneros textuais, como também possibilita uma redefinição da linguagem, em relação à oralidade e à escrita, pois o que vemos é uma maior aproximação entre essas duas

modalidades, principalmente se for levado à análise, a escrita das salas de bate-papo em ambiente virtual.

#### 4.0 Hipertexto e ensino

Consoante Antônio Marcuschi (2000, p.12), “o *hipertexto* não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas.” Destarte, o hipertexto abarca uma pluralidade de gêneros e apresenta características peculiares. Deste modo, o hipertexto é definido por Marcuschi(2000, p. 91), “como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multissequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita.”

Vera Oliveira e Milton do Nascimento (2006, p. 111), por sua vez, alegam ser o hipertexto, a propriedade da mente que constrói e reconstrói sentidos, a partir do acionamento de outros textos e reconfigura o conceito de contexto.

Assim sendo, pelas teorias acima abordadas podemos entender que não existe uma sequência linear na leitura dos textos na internet, pois ao entrar em uma página, com o intuito de obter alguma informação, muitas vezes somos levados a navegar por outras páginas antes da leitura do tema, objeto inicial. Neste aspecto, a leitura de vários outros textos ligados a um mesmo tema pode permitir uma construção mais crítica e segura acerca de um conhecimento. Para Marcuschi (2002, 90), “o conceito de hipertexto traz não um deslocamento do texto de produção social, mas sim uma revisão de nossas formas de pensar o letramento e as condições de produção social do conhecimento.”

Nesse sentido, o aluno distraído em uma sala de aula presencial, por exemplo, cria expectativas, interesses e necessidades ao ler o texto veiculado na internet que ele não tem, muitas vezes, em um livro didático, pois pelos hipertextos ele pode fazer escolhas e interferências, o que promove o seu senso crítico. Segundo Marcuschi (2005, p. 7, 14),

o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso.

[...] Aspecto reiteradamente salientado na caracterização dos gêneros emergentes é o intenso uso da escrita, dando-se praticamente o contrário em suas contrapartes nas relações interpessoais não virtuais.

Destarte, a leitura através dos hipertextos, além de promover uma maior percepção crítica do educando, poderá aprimorar a sua habilidade de escrita, pois a prática desta torna-se mais constante com o uso do computador. Assim sendo, ele lida também com uma multimodalidade de linguagens que o permite dar um maior sentido aos textos lidos e aos seus próprios textos. Assim sendo, ele escreve muito mais quando está diante de um computador do que na sala de aula, a exemplo dos fóruns nos ambientes de aprendizagem e *blogs*. Nesses ambientes a escrita pode também ser ressignificada pela interação entre os membros da comunidade virtual, neste caso, produz-se um texto de forma colaborativa. Acerca da multimodalidade da linguagem dos textos digitais, Marcuschi (2005, 16), assevera que

uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos.

É cediço que a prática constante da leitura e da escrita transforma as habilidades do sujeito educando. A cultura digital nos dizeres de Marcuschi é muito interessante porque há uma pluralidade de elementos visuais e sonoros que de forma interativa contribuem para que o sujeito perceba as várias possibilidades de leituras de um mesmo texto, além de ampliar o seu conhecimento de mundo.

Essas ferramentas de comunicação invadiram o contexto do educando que, muitas vezes, sabe lidar melhor com o computador do que o próprio professor. Diante disso, por que não aproveitar dessa curiosidade do aluno e transformá-lo em um pesquisador em potencial, capaz de solucionar situações problema, por meio das leituras de textos digitais e da interação com os colegas nos ambientes de aprendizagem, mediado pelo professor? Possivelmente esta prática interferirá no seu letramento.

## **5.0 Desafios do ensino online na contemporaneidade**

Apesar das vantagens proporcionadas pelas novas tecnologias, no que tange o uso destas no ambiente pedagógico, ainda percebe-se uma grande tenofobia por parte, principalmente, dos docentes que se veem “obrigados”, de certa forma, a transformar o seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, não dispõem de conhecimentos necessários para desenvolver tal empreita, o que os fazem acreditar que são incapazes.

Outras vezes o argumento passa a ser o de que a máquina tomará o lugar do ser humano e que esta não cabe no ambiente ensino-aprendizagem presencial, onde o centro do processo deve ser o professor. Ora, se, historicamente, a EAD surge com a finalidade de superar as distâncias geográficas e sociais que separam as pessoas e instituições, tal argumento não parece ser sólido, pois, consoante afirma Carla Coscarelli (2006) “o valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que dela fazemos.”. Assim, se a proposta pedagógica utiliza-se das novas tecnologias como ferramentas para subsidiar o ensino, não há como elas substituam o papel do professor, que deve ser o de mediador.

Outra angústia que ocorre com os profissionais da educação é que, mesmo que eles se apossam de conhecimentos sobre a importância do uso das novas tecnologias no ambiente escolar ou que as resoluções internas das instituições permitam uma carga horária parcial em educação online, eles não sabem lidar com uma plataforma moodle, imagine então, ser mediador de um processo de educação à distância.

Mas o despreparo do professor não é o único desafio a ser enfrentado para o uso das tecnologias, pois a falta de equipamentos nas instituições de ensino também é um outro entrave, e, ainda que alguns estabelecimentos tenham laboratórios de informática, por exemplo, estes não têm manutenção ou não dispõem de uma internet em potencial. Estas salas, muitas vezes, acabam servindo de depósitos para objetos inservíveis.

O poder público tem tido algumas iniciativas no sentido de democratizar o uso das tecnologias na prática pedagógica, a exemplo de cursos para o docente, disponibilização de *tablets* para o professor, campanha de um computador por aluno; contudo, tais iniciativas ainda não lograram êxito. Os cursos não possuem um acompanhamento efetivo, os *tablets* ficam inutilizados porque muitos profissionais não sabem manuseá-los, e ainda não chegaram para os alunos os computadores. Esses são apenas alguns dos obstáculos em que se debruçam os profissionais de ensino em uma realidade brasileira; assim, conclui-se que esses movimentos para a democratização do uso das Tics ainda são muito tímidos e é necessário um pouco mais de tempo para que a sociedade viva de fato essas transformações.

## **6.0 Considerações finais**

As novas tecnologias de informação são, sem sombra de dúvidas, grandes ferramentas de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, pois além de disseminar e popularizar conhecimentos, elas aproximam docentes e discentes nas atividades cotidianas.



Assim sendo, a tecnologia nada mais é do que um suporte necessário para promover o encontro das pessoas e diálogo de saberes. Na escola não se admite mais a transmissão de conhecimentos mecânicos; é necessário também a proposição de métodos de ensino atrativos e interessantes com o uso das novas tecnologias de informação de forma a levar os educandos a se transformarem em sujeitos críticos e reflexivos. Segundo Delors (2001): “Já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender, têm também de ensiná-los a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico”.

Destarte, além do fascínio que esses recursos de aprendizagem proporcionam, eles são especialmente interessantes porque também oportunizam uma flexibilidade no horário do aluno e ainda uma certa comodidade no que diz respeito ao tempo e à distância geográfica.

Contudo, apesar das vantagens deste programa aqui explicitadas, vale destacar que se os profissionais da educação não estiverem engajados nessa proposta, dificilmente os resultados serão satisfatórios. Este engajamento não depende somente de equipamentos na sala de aula, mas, principalmente, de uma preparação por parte de toda a equipe da instituição escolar de forma a possibilitar ao educando a capacidade de pensar nas tecnologias como recursos de apoio e construção da aprendizagem, pois compete à escola incentivar o aluno e promover canais com essa sociedade de informação.

## Referências

ARAGÃO, C. *A interatividade na prática pedagógica da EAD online: um estudo de caso no curso. Comunidades de aprendizagem e ensino online. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2004.*

ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados. V Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, pp. 99 a 129.*

BAKHTIN, M, 1895-1975. *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior).

COSCARELLI, C. V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.*

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília-DF. MEC-UNESCO, 2001.*

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.*

LIMA JÚNIOR, A. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

MARCUSCHI, A. *Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital*. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais & ensino*. 5ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In AZEREDO, J. C (org.). *Língua portuguesa em debate*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.p. 87-111.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

MARTINS, O. B. *Fundamentos da Educação a Distância*. Curitiba: IBPEX, 2005. Disponível em : <http://youtu.be/Zn4mhAulPzo> O sentido de aprender e o sucesso na EAD > Acesso em 04/01/ 2015.

MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias e o reencantamento do mundo*. Publicado na revista *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26 .

OLIVEIRA, Vera Lúcia Menezes & NASCIMENTO, Milton do nascimento. Texto, Hipertextos e a (re)configuração de (com)textos. IN ; LARA, Gláucia Muniz Proença. (org.). *Língua(gem), Texto e Discurso*, V.1: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte, MG. FALE /UFMG, 2006. p.1-45.

A realidade da Educação a Distância no Brasil. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=R8UomipLmxc>. Acesso em 14/01/2015.

## REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: VIOLÊNCIA E (DES) ENCONTROS URBANOS

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Rosana Meira Lima de Souza (UFPE)*

Em “Angu de Sangue”, um assalto à mão armada é apresentado ao leitor prontamente, em um único golpe, antes mesmo de sua primeira frase ser assimilada por completo: “quando o bandido entrou em meu carro, eu pensava em Elisa, nervoso, tentava esquecer o inferno que foi a nossa briga” (FREIRE, 2000, p. 69). Este evento, servindo de motim para o desenrolar do enredo, não surge sozinho. No trecho transcrito, o narrador autodiegético nos revela que a atitude inesperada utilizada pelo bandido ao entrar no seu veículo também é a mesma a interromper as lembranças da briga recentemente travada com Elisa, personagem com quem o narrador mantém um relacionamento amoroso.

Introduzidos, esses dois episódios irão, em quase todo o conto, disputar a vez no relato feito pela voz em primeira pessoa. Isso porque há, na forma como os acontecimentos são expostos, a constante sobreposição de um fato ao outro. Atormentado pela rememoração daquilo que veio demarcar o fim de seu relacionamento, nossa (até então) vítima é interrompida pela inesperada abordagem. As recordações referentes à sua desavença conjugal confundem-se, na narrativa, com os comandos dados pelo assaltante. Em diversos momentos as enunciações podem estar atreladas a qualquer um dos dois eventos, gerando uma confusão proposital que intenta, através desse encadeamento, metaforizar o clima de transtorno e aflição presente na cena a se desenvolver: “Calma, procurei manter a calma. Isto não está acontecendo. A gente não se toca quando o coração está parando. Quando não tem mais saída a vida a dois – eu e aquele homem estranho” (FREIRE, 2000, p. 70). No trecho, a expressão “vida a dois”, geralmente utilizada em alusão a relacionamentos afetivos, é seguida pelo fragmento “eu e aquele homem estranho”. A associação – enfatizada pelo uso do sinal de travessão, neste caso sugerindo um sentido de ligação ainda mais imediato – além de propiciar uma quebra de expectativa sobre o já dito, confere ao conto uma composição tumultuada, salientando o teor de violência do respectivo evento.

Este recurso, utilizado em todo o texto, pode ser percebido na passagem a seguir, cujas interrogações, a princípio direcionadas ao invasor, exigem uma atenção maior do leitor quando fazem inesperada menção à ex-companheira: “eu já não te dei tudo? O que quer? O que eu tenho mais para oferecer? Se *ela* me deu toda a sua vida ao amanhecer? *Se me amou como nenhuma outra mulher?*” (FREIRE, 2000, p. 70-71, grifos nossos).

O segmento acima também revela a dificuldade em satisfazer os interesses do bandido. O encontro inesperado iniciado em um sinal de trânsito na cidade de São Paulo terá algumas etapas posteriores a esta primeira abordagem. Ordenando à vítima para manter o controle da direção, seguindo em alta velocidade, o crime assemelha-se ao que os noticiários de televisão convencionam chamar de “sequestro relâmpago”. O narrador-personagem (cujo nome não saberemos) é levado a um caixa eletrônico para fazer a retirada de uma quantia de dinheiro maior do que aquela existente em mãos; “Você (Elisa) está em tudo”; no relato, a obsessão pela lembrança de Elisa continua a ser destacada a partir do recurso já citado:

Pedi a senha, gritou um, dois, três. A senha, Elisa. A vida não vale a lei, não vale a pena. O país é uma prisão para mim. Perpétua. Nas casas, nas ruas, nos caixas eletrônicos. Você está em tudo, depois de você eu não tenho mais nada a perder. Por você eu daria o meu sangue. A senha. Por você eu até mataria. A senha, porra. (FREIRE, 2000, p. 70).

Ainda descontente com o valor usurpado, o ladrão pretende dar continuidade ao roubo no apartamento da vítima. É neste momento que a relação de domínio inverte-se e o indivíduo, até então subjugado às ordens do outro, passa – veladamente – a assumir o controle da situação. Não admitindo de forma alguma o acesso a sua residência, resolve ser mais conveniente irem à casa de Elisa; e por que não? “Ali, logo ali. [...]. Seria uma desculpa para vê-la dormir. Para pedir perdão. O ladrão ficou me olhando, o revólver na mão, drogado. Ele parecia ter ficado sensibilizado” (FREIRE, 2000, p. 71).

É após esta decisão, a caminho do local desejado, que os dois eventos (briga com Elisa e assalto), aos poucos, deixam de apresentar-se desordenadamente, alternando-se na fala do narrador, intercalando-se ora um ora o outro fato na trama e passam a ocupar uma duração mais demarcada na narrativa. Ou seja, as referências a Elisa eram introduzidas como lembranças de uma desavença recente e memórias soltas de um relacionamento que chegara ao fim. Essas recordações, antes inseridas como uma espécie de interrupção do relato principal (assalto), tornam-se mais explícitas, preenchendo uma parcela mais significativa da fala do narrador. Com a respectiva mudança, detalhes sobre o episódio da briga começam a ser esclarecidos:

‘Vai logo, porra, porra, porra.’ Vaca. ‘Cadê a vaca?’ Vaca? Também chamei Elisa de vaca, puta, escrota. Hoje me arrependo. Eu estava fora de mim. Dentro de mim havia alguma coisa. Algum demônio que mexia. Alguma mudança incontrolável (FREIRE, 2000, p. 72).

As enunciações anteriormente vinculadas à mulher possuíam um tom afetuoso exagerado, com frases clichê, bem próximo ao que nos arriscamos em caracterizar como melodramático: “Não sou rico, mas sou dono do seu coração”; “Você está em tudo [...]”; “[...] ela me deu toda a sua vida ao amanhecer [...] me amou como nenhuma outra mulher [...]” (FREIRE, 2000, p. 69, 70, 71). No excerto acima, no entanto, percebem-se alterações nesta feição, a deixar pistas sobre o teor de violência presente na briga do casal. A rememoração prossegue, até a revelação de que a discussão, ocorrida momentos antes no apartamento, culminou na morte de Elisa, assassinada pelo seu companheiro, agora a lamentar e amargar o arrependimento pela violência cometida.

Segue-se, assim, uma surpresa para o leitor após esta descoberta: aproveitando-se do momento de sobressalto do assaltante diante da cena do crime, o assassino (até então concebido como vítima) lança mão da mesma arma utilizada contra a mulher e inesperadamente atira contra o bandido:

Fui mais rápido – atirei no desgraçado. Só foi alcançar o gatilho. O mesmo tiro. Com o mesmo revólver que deixei largado. Que matei Elisa, Meu Deus, que matei Elisa. O bandido tinha o rosto de Elisa, tinha roubado o rosto de Elisa. O maldito merecia, merecia. O maldito, um tiro na cara. Merecia. (FREIRE, 2000, p. 72).

Com este desfecho, pode-se salientar que em “Angu de Sangue” as três personagens estão vinculadas umas às outras pelos atos de violência sofrida ou praticada. Nas duas relações, Elisa *versus* narrador e narrador *versus* assaltante, é a ação de matar a responsável pelo desenlace das ligações existentes. Na primeira, embora a atitude oposta – de amar – possa ter sido experimentada: “se me amou como nenhuma outra mulher?” (FREIRE, 2000, p.71, grifos nossos), é pela hostilidade que a convivência se desfaz. Já na segunda, a brutalidade inicia e encerra a conexão. Todas as personagens são vítimas de algum tipo de crime, mas apenas Elisa é somente vítima; entre narrador e bandido o jogo de dominação inverte-se e a agressão torna-se recíproca.

Se o tema da violência prevalece como centro norteador de tais eventos nas tramas do conto, observar a relação que cada um deles mantém com o espaço representado na narrativa permite verificar diferenciações significativas entre estes dois conflitos, assim como a associação estabelecida entre estes mesmos locais e o modo como o narrador-personagem os

experimental. Ambos os diálogos constituem-se como processos válidos para a configuração de sentidos relevantes ao entendimento do texto. O semáforo na cidade de São Paulo e o apartamento de Elisa funcionam como ambientes opostos, simbolizando, respectivamente, o público e o privado. A forma conflituosa citada, através da qual os acontecimentos são levados ao conhecimento do leitor, está vinculada, de alguma maneira, a estes distintos espaços onde cada fato ocorreu. Como também quando nosso narrador rememora o desentendimento com Elisa: encontra-se nas ruas da cidade, embora seu pensamento constantemente retorne à companheira (o que como veremos adiante, subentende o apartamento onde o conflito do casal acontece). Mesmo sendo a obra de Freire (2000) constituída com a quase total ausência de momentos descritivos, esta referência à alteração dos ambientes na narrativa pode ser importante, não no que diz respeito à tentativa de reconstituição destes sítios, mas na compreensão das interpretações possíveis de serem motivadas a partir desta relação entre espaço – como elemento narrativo – evento e narrador, no sentido afirmado por Bal, explicando que “the question of how space is experienced by the character in relation to whom it is presented is more important than generalizing answers” [questionamentos sobre como o espaço é experimentado pela personagem, assim como questionamentos sobre a apresentação deste mesmo espaço são mais importantes do que respostas generalizadoras] (2002, p. 137).

No intuito de concretizar este processo de leitura, observaremos primeiramente o confronto espaço *versus* evento narrativo. Como já esboçado no parágrafo anterior, acreditamos ser possível uma analogia entre os atos criminosos presentes na trama e o local onde cada um deles acontece; ademais, consideramos importante o fato de os dois lugares existentes no texto possuírem um valor social divergente – a residência, culturalmente concebida como recinto capaz de proporcionar abrigo, ambiente de refúgio e diretamente relacionado à privacidade, contrapõe-se ao centro da cidade de São Paulo, que poderia ser qualquer outra cidade grande, comumente atrelado à insegurança, poluição, trânsito caótico e estilo de vida estressante. Ambos, no entanto, são sítios de violência. Violência a assumir perfis diversificados, em correspondência com os locais onde ocorrem. Enquanto a abordagem contra o motorista classifica-se socialmente como um crime recorrente aos espaços públicos urbanos, o assassinato de Elisa assume feições de violência doméstica, com agressões físicas e verbais, em que o parceiro comete um assassinato com elementos bem próximos aos de um crime passional.

A técnica literária adotada por Marcelino Freire é frequentemente comparada ao testemunho, por estudos como o de Ítalo Oligari (2010), ao destacar a preponderância de

vozes discursivas em primeira pessoa cujos relatos estão centrados em aflições individuais ou coletivas. Estas narrações, com fortes marcas de oralidade, assemelhando-se a “falas”, não se atêm, como confirma Almeida (2012), a descrições minuciosas, por se concentrarem na representação dos atuais “desmantelos” da sociedade. Tal narrativa, sem consentir pausas para o “palco” dos acontecimentos ser apresentado ao leitor, torna-se extremamente veloz, acelerada. O que, ainda assim, não garante a caracterização do espaço como simples “frame, a place of action” [cenário, lugar destinado ao desenrolar da ação] (BAL, 2002, 136); ele passa a configurar-se também como tema ou assunto da trama, quando consideramos o fato de o evento assalto, por exemplo, para se constituir na categoria de assalto apresentada ao leitor, é preciso haver a contribuição do elemento espaço como suplemento caracterizador. Esclarecendo: ‘o assalto apenas se constitui como o tipo de assalto que é por acontecer onde acontece’. Quando ambos – evento e espaço – associam-se no conto, cria-se um lastro de semelhança com crimes desta natureza, próprios aos centros urbanos: as frequentes abordagens realizadas por bandidos, ao se aproveitarem dos momentos de imobilidade dos veículos nos sinais de trânsito, além dos ‘famosos’ sequestros relâmpagos, cada vez mais noticiados pelo jornalismo policial e bastante temidos pela classe média. O centro da cidade de São Paulo não é, portanto, mero suporte para a encenação do acontecimento; apresenta-se como matéria narrativa, é “tematizado”, estando, por vezes, sujeito a leituras preocupadas em submeter estas representações a modos interpretativos atentos em identificar correspondências entre obra e contexto social.

No que concerne à violência sofrida por Elisa, a sua associação com o local apartamento, permite à ação ser entendida como representação de uma espécie de atentado classificado socialmente como “violência doméstica”. É importante continuar ressaltando ser a residência mais um elemento responsável por conferir esta carga de significado ao ato. Os dois – evento e espaço – funcionam novamente como matéria caracterizadora de cada uma das violências configuradas no conto “Angu de Sangue”.

O centro da cidade e o apartamento de Elisa são, portanto, cenários a suplementar o sentido dos eventos dramatizados na trama. São apresentados, no entanto, através do célere movimento empreendido pela voz narrativa, que dinamicamente transita entre o externo *versus* interno; o público *versus* privado. Longe de constituírem-se como espaços “retratados”, expostos em seus pormenores, construindo uma espécie de visão paisagística, são, por fim, palco para atos de violência. É por meio do signo da violência que estes espaços são lidos, podendo ser utilizados como exemplificação para a argumentação de Tânia Pellegrini sobre um possível perfil da literatura brasileira contemporânea:

Hoje, a ficção urbana faz com que as cidades ultrapassem seus horizontes originais de representação, pois ela funciona como uma tradução de uma espécie de lugar de opressão, nos seus múltiplos níveis [...], traduzindo linguisticamente os códigos da urgência, da violência e do medo que determinam o ritmo da cidade grande (PELLEGRINI, 2008, p. 33 – 34).

Retomando o examinado até o presente, observamos que o signo da violência transforma-se no principal código interpretativo utilizado para a leitura do espaço urbano. No caso de *Angu de Sangue*, a este *locus* citadino contrapõe-se a morada de Elisa, mantendo, como dito anteriormente, o jogo de oposição motivado pelo sentido partilhado socialmente por cada um destes ambientes. Além disso, a maneira como os eventos organizam-se na trama de Freire – por meio de certa intercalação desordenada, cujo efeito parece metaforizar o clima de conflito e confronto entre as personagens – suscita, também, um olhar atento ao processo a partir do qual os respectivos eventos relacionam-se com os espaços a lhes servir de cenário na narrativa. Este primeiro olhar, pelo menos preliminarmente, demonstrou-nos, como explicitado nos parágrafos anteriores, serem estes sítios – embora distantes de um formato descritivo, preocupado em “retratar” ou “representar” a realidade o mais fielmente possível – possuidores de uma função relevante na composição e caracterização dos acontecimentos dramatizados no conto. Nosso próximo passo será, a partir de agora, perceber outros sentidos complementares aos originados por esta primeira relação; contrapondo, neste segundo momento, narrador e espaço, verificando a forma a partir da qual o primeiro relaciona-se com e experimenta o segundo, percebendo as significações promovidas por esta leitura. Ou seja, ao invés de tomarmos estes parâmetros culturais – de certa forma utilizados como significados generalizadores para a definição de espaço público e privado – como modelos para análise de suas representações no respectivo conto, buscaremos, em acréscimo a estas primeiras observações, entender quais sentidos podem ser aferidos ao analisarmos o modo como o narrador experimenta estes locais dispostos na obra.

Parado ao sinal de trânsito, nosso narrador encontra-se “do lado de fora”. Fora do local do crime que acabara de cometer contra a amante, embora enclausurada, “por dentro”, esteja a recordação a Elisa. É esta a lembrança interrompida pelo assaltante. Este é invasivo, ofensivo, pertence à rua, ao externo. É a sua presença a responsável por fazer com que a cidade não se constitua mais como ambiente de fuga ou liberdade: “Nem tive tempo de fugir do ladrão, nem de escapar daquele pensamento. Preso no sinal de trânsito” (FREIRE, 2000, p. 69, grifos nossos). Existirá, portanto, um duplo cárcere: a consciência da personagem é cárcere dos pensamentos que a atormentam, enquanto o centro de São Paulo torna-se cárcere ao impedir o



direito de “ir e vir”, em razão da violência urbana. Violência responsável por fazer do espaço público, subentendido como lugar de escape para os problemas privados do narrador, torne-se “... uma prisão para mim. Nas casas, nas ruas, nos caixas eletrônicos. Você está em tudo, depois de você eu não tenho mais nada a perder”. (FREIRE, 2000, p. 70, grifos nossos). A cidade é a prisão cuja constituição agrega tanto os problemas de ordem pessoal, quanto os de ordem social; “você está em tudo”; este espaço confunde-se com os pensamentos atormentados da voz narrativa, pois vistos sob sua ótica, configuram-se como clausura para a personagem a partir destes dois vieses distintos.

Este sentido de aprisionamento – tanto no que diz respeito ao ambiente da cidade, quanto no que concerne às lembranças a atordoarem o narrador-personagem – é sugerido em outros trechos do conto, por exemplo, quando afirma ser o país “uma prisão”; quando deseja não voltar “mais para esse mundo”, ou, ademais, quando lamenta o fato de o bandido ter adiado a sensação de liberdade pretendida ao entrar em contato com as ruas do grande centro: “[...] se eu, na verdade, estava querendo perambular por aí, me largar por aí, numa aventura. Perigosa”. No tocante à angústia causada por suas aflições pessoais, outra tentativa de fuga é cogitada, quando solicita “faça-me qualquer coisa, atira-me de dentro, livre-me dessa agonia” (FREIRE, 2000, p. 70, 71). Percebe-se, portanto, na relação estabelecida entre o narrador-personagem e o ambiente urbano, ser este último concebido como espaço capaz de proporcionar a fuga dos problemas privados, não fossem as particularidades próprias a este local, como, neste caso, a violência manifestada através do “sequestro relâmpago”.

Em oposição a este espaço citadino está a residência de Elisa, onde os dois homicídios da trama acontecem. Ainda de acordo com Mieke Bal (2002), quando há uma movimentação considerável das personagens através de locais distintos ao longo da narrativa, além de evidenciar-se uma dinamicidade em relação à configuração dos respectivos ambientes, estes por vezes assumem – um perante o outro – uma aceção inversa. Deste modo, explica a estudiosa, dois tipos de conexões podem ser sugeridas em face deste relacionamento entre personagem e espaço: o primeiro pode estar situado em um lugar onde experimenta a segurança, em contraposição a outro, fora ou distante deste, sobre o qual a sensação seria de perigo. A oposição, segundo Bal (2002), irá garantir esta significação. À moradia, como espaço interior, comumente atribui-se o sentido de estabilidade, amparo, enquanto “o lado de fora” é associado à incerteza, insegurança; podendo também haver a inversão destes valores, já que estas apreciações não são fixas, mas produzidas através da associação destes elementos que compõem o texto literário. Em relação a *Angu de Sangue*, como as ruas do centro de São Paulo supõem um itinerário de fuga para o narrador, ao apartamento, em contrapartida,

atribui-se o sentido de confinamento, coibição. A moradia de Elisa é o lugar onde os conflitos e brigas do casal acontecem, sendo por isso percebida como lugar confuso, desordenado. Sua apresentação se dá através de um dos poucos momentos descritivos do conto:

Acendi a sala destroçada, revirada, jogada num abismo. Minha nossa! Os móveis como espelhos quebrados. Travesseiros espumados. Paredes manchadas. Parecia que tinha passado por ali uma quadrilha, um redemoinho, uma rajada de balas (FREIRE, 2000, p. 72).

Destacamos, portanto, através da correlação entre elementos constitutivos da narrativa – como espaço, evento e narrador –, a importância que o primeiro deles desempenha como suplemento caracterizador e responsável por garantir significações relevantes à leitura da obra. As correspondências estabelecidas deixam perceber uma compreensão sobre o urbano pautada principalmente no entendimento de que este se constitui como palco de confrontos e espaço autorizado para a expressão da violência. O ambiente citadino frustra a tentativa de libertação do narrador, devido às adversidades concebidas como próprias à configuração deste espaço, como a ação criminosa do sequestro. Esta coação – contra aquele a ocupar o espaço da cidade – faz-se generalizada a ponto de modificar e interferir em suas escolhas individuais. Os problemas públicos e privados encontram-se, confundem-se entre si, criando uma relação de interferência capaz de apaziguar suas fronteiras diferenciadoras. No conto, esses limites tornam-se ainda menos marcados, porque o conflito particular vivenciado pelo narrador também pertence ao rol de atos de crime.

Ou seja, a experiência da violência representa-se tão ilimitada a ponto de estar presente nas duas esferas existentes: tanto no relacionamento mais íntimo vivenciado pelo narrador como naquele a manifestar-se em instância pública. O espaço urbano será, portanto, o cenário onde estes dois setores entram em conflito; onde um encontro inesperado entre pessoas com interesses divergentes motiva o início de uma disputa. Ele é representado como o lugar onde as diferenças afrontam-se, em que cada um luta por sua parcela de sobrevivência. E é a violência, como já dissemos, o cerne de ambas as vontades, a forma a partir da qual os conflitos principiam e chegam ao fim, cabendo à cidade o papel não apenas de espectadora, mas também de anfitriã destes confrontos, pois, parecem ser tais adversidades os elementos responsáveis por determinar a natureza e a configuração deste espaço, já que são através delas que o respectivo ambiente nos é apresentado.

O conto de Freire, dessa forma, reúne elementos capazes de representar uma urbanidade constituída através de uma perspectiva que a fragmenta. A cidade dividida, onde

cada diferença ocupa seu respectivo lugar; onde o inevitável encontro não deixa de pressupor o confronto. Espaço em que os interesses privados das personagens confundem-se com os problemas do espaço público, criando uma miscelânea no jogo narrativo capaz de fazer dos opostos (público x privado; externo x interno) um todo cujas partes, obrigadas a se agregarem, se juntarem em um mesmo angu, sobrevivem e se identificam através violência. Violência capaz de fazer do “lado de dentro” e do “lado de fora” um só cenário escolhido para vivenciar a mesma trama, unificada, por exemplo, quando o assaltante – depois de morto – “rouba” o rosto de Elisa: “o bandido tinha o rosto de Elisa” (FREIRE, 2000, p. 72). É neste movimento de lá e cá que o palco do espaço urbano torna-se o lugar “sem saída”, espécie de labirinto a fazer uso das mesmas armadilhas para que os fugitivos, como o nosso narrador-personagem, retornem, através de seu deslocamento cíclico, ao mesmo lugar onde tudo iniciou:

Corri até o quintal. Liguei o carro, sumi até o próximo semáforo. Foi quando um homem estranho se aproximou, vejo que ele está mal-intencionado, vai querer entrar no meu carro, aproveitar que o sinal está fechado, Elisa, vai querer acabar outra vez com a minha vida (FREIRE, 2000, p. 74).

## Referências

- ALMEIDA, Márcio. *A moral oral na era digital*. Acessado em: <<http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=5271>>. Acessado em: 18 de Janeiro de 2012.
- BAKTHIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAL, Mieke. *Narratology: introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
- FREIRE, Marcelino *Angu de sangue*. 1. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- PELEGRINNE, Tânia. *Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Annablume – FAPESP, 2008.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. In: ROCHA, João César de Castro (org.). *Teoria da ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- LIMA, Luiz Costa. *Mimesis e Modernidade: formas das sombras*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- OGLIARI, Ítalo. *A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

SÜSSEKIND, Flora. Desterritorialização e forma literária: literatura brasileira contemporânea e experiência urbana. *Literatura e Sociedade*. n. 8, p. 60-81. São Paulo: USP, 2005.

## **TODA NUDEZ (NÃO MAIS) SERÁ CASTIGADA: O DESNUDAMENTO DO FEMININO EM NELSON RODRIGUES**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Rosana Trevisol Seibt (IFAL)*

A obra dramaturgica de Nelson Rodrigues compõe-se de dezessete peças, escritas entre os anos quarenta e setenta do século passado, época em que o Brasil vivia (e ainda vive) um machismo exacerbado, fundado nos valores da família patriarcal. E assim, admirado por alguns e execrado por outros devido a, por um lado, o caráter inovador de seu teatro e, por outro, o tema, considerado agressivo, posto que inspirado na sexualidade humana.

Embora Nelson Rodrigues seja também fruto dessa tradição machista, foi um dos primeiros autores brasileiros a expor, a abrir espaço para a imagem da mulher e o desejo feminino acima das convenções sociais falocêntricas. Esse dado de certo já seja o sinal de crise, de diluição de valores, de uma sociedade que se abre a novos saberes.

*Toda nudez será castigada*, décima quinta peça de Nelson Rodrigues, escrita em 1965, estreou no mesmo ano, no Teatro Serrador do Rio de Janeiro, com direção de Ziembinski e desempenho de Cleyde Yáconis no papel da protagonista Geni, que várias atrizes tiveram receio de desempenhar (conforme Sábato Magaldi, em RODRIGUES, 1990, p.28). Esta peça quase que encerra a obra cênica de Nelson Rodrigues, pois o dramaturgo só voltaria a escrever nove anos mais tarde. Por isso, alguns críticos consideram-na a exacerbação das características do dramaturgo.

Com relação a esse fato, o título da peça também se apresenta bastante sugestivo, no sentido de tentar revelar uma verdade do seu autor que sofreu ataques e comentários negativos do público e da crítica, e também a censura do Estado. Seria uma espécie de título/síntese da nudez que toda sua obra revela e que será sempre castigada enquanto a sociedade continuar presa aos mesmos padrões moralistas em que apoia seu pensamento. ‘Toda nudez’ significa mais a nudez subjetiva do desejo humano do que a nudez concreta dos corpos, já que a peça não explora o nu como foco temático de seu enredo. As poucas cenas de nudez física de Geni,

por exemplo, servem apenas para configurar sua personalidade, uma mulher sem medo de viver sua sexualidade.

Na base dos conflitos explorados pela dramaturgia rodrigueana reside o tema da sexualidade explorado em diversos tipos de situações arrebatadoras que fizeram com que vários casais abandonassem a plateia no meio do espetáculo se sentindo moralmente ofendidos ao verem expostas suas mais íntimas e inconfessas verdades.

Entretanto, mesmo tendo sido acusado de agressivo por alguns na exposição teatral de conflitos ligados à vida sexual, Nelson Rodrigues apresenta personagens como vítimas do poder que têm os discursos de violentar as pessoas. Os personagens que traduzem em seus comportamentos algum tipo de exposição contrária à moral sexual instituída são, em algum ponto do enredo, levados à morte, ao suicídio, como forma de castigo.

Importante ressaltar que esse desnudamento das mais íntimas abjeções humanas que o enredo apresenta, e que fora consumado com alguma forma de castigo, provoca a plateia e conseqüentemente a leva à reflexão. Aí reside a essência do texto ficcional, ou seja, a representação que contribui para a transformação e evolução cultural da sociedade.

A obra do dramaturgo possui claras demonstrações de como se constitui a balança aprovação/reprovação da consciência crítica do homem brasileiro e, talvez, universal. Posto que toda obra artística, ficcional, representa mais ou menos estilisticamente a realidade cultural.

Nelson trabalhou desde muito cedo na página policial, nos jornais de seu pai. Preocupado com a solidão do indivíduo e a problemática de sua relação com o meio em que vive e compilando material entre os arquivos da reportagem policial e as ruas do Rio de Janeiro por onde gostava de andar, Nelson produziu uma obra teatral densa e repleta de terríveis realidades cotidianas de famílias de classe média. Em entrevista a Edla Van Steen (1982), o autor revela que "a reportagem policial vai transformar-se para sempre num dos elementos básicos de minha visão de vida". Nesse sentido, em seu teatro sedimenta-se o filão mais rico de nossa dramaturgia, ou seja, o ser humano representado em sua profunda psicologia.

Em *A tecnologia do gênero*, Teresa de Lauretis (1994, p.221-2) expõe uma interessante análise do cinema como uma tecnologia de gênero, já que a teoria do aparelho cinematográfico leva em conta "não apenas o modo pelo qual a representação de gênero é construída pela tecnologia específica, mas também como ela é subjetivamente absorvida por cada pessoa a que se dirige". Nesse sentido, concede especial destaque ao "conceito de plateia", ou seja, "as maneiras pelas quais cada pessoa é interpelada pelo filme e as maneiras

pelas quais sua identificação é solicitada e estruturada no filme específico estão íntima e intencionalmente relacionadas ao gênero do espectador.”

Gênero aqui entendido como uma forma de indicar “construções culturais”, conforme Joan Scott (1995, p.75-6), ou seja, “a criação social de ideias sobre os papéis sexuais adequados aos homens e às mulheres” e também como “um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não determinado pelo sexo, nem determinando diretamente a sexualidade”.

A maioria das peças teatrais rodrigueanas foi levada ao cinema, mas também se crê possível comparar a linguagem cinematográfica, em alguns pontos, com a linguagem do teatro, no sentido de ambas levarem em conta o conceito de plateia, o olhar voyeurista do espectador, e, assim, também um meio artístico por onde circulam ideologias. As técnicas cinematográficas e os códigos cinemáticos são, com o teatro, bastante semelhantes. A linguagem do cinema e a do teatro possuem recursos em comum, como iluminação, vestimentas, diálogos, cenário, etc, construindo ambas imagens de gênero e a decodificação intencionalmente dirigida para a recepção da plateia.

Entretanto, o teatro, com relação à ideia de plateia, ganha especial destaque e maior ênfase por ser ao vivo. A presença viva do ator em cena torna a relação texto/espectador muito mais dinâmica e visceral, daí os incontáveis casos de pessoas se retirarem da plateia em meio ao espetáculo, em particular nas encenações de textos rodrigueanos, sentindo-se agredidas e moralmente ofendidas.

Nelson Rodrigues retrata o perfil da família brasileira de sua época, a degradação da instituição familiar. Sendo a família o microcosmo da sociedade, é justamente dentro desse espaço que o autor localiza suas tramas, pois ali está inserida a identidade cultural de toda a sociedade. Os procedimentos morais em relação à sexualidade são daí depreendidos, os conflitos familiares oriundos do choque entre a preservação dos interditos e as inevitáveis transgressões. E nesse cenário, vislumbra-se especial destaque à imagem da mulher, para a ascensão ou para o ocaso de toda a família e, por extensão, da sociedade. Vemos essa atribuição e submissão feminina na distribuição de papéis sociais de gênero já desde os gregos, segundo as pesquisas de Foucault (1984, p.131-2), onde consta que para eles as mulheres, enquanto esposas, eram de fato circunscritas por seu status jurídico e social e toda a sua atividade sexual deveria se situar no interior da relação conjugal e seu marido ser o parceiro exclusivo, pois “elas se encontram sob seu poder”. Ao passo que para o marido ter relações sexuais a não ser com sua esposa legítima não fazia parte, de modo algum, de suas obrigações, pois “se a mulher pertence ao marido, este só pertence a si mesmo.”

O teatro, nesse sentido, e como uma tecnologia de gênero, oferece uma visão de mundo e das relações humanas. O envolvimento do público, inserido na noção de realidade e sua visão de mundo, é que dará significação ao conteúdo representado. Assim, o espectador faz parte da trama, pelo que a obra desperta a partir de seu conteúdo capaz de encontrar sempre ressonância significativa.

Nelson Rodrigues, atento a todo tipo de informação no exercício do jornalismo, e sabendo, por isso, distinguir qual tipo de assunto promove maior impacto junto ao público, incorporou ao seu teatro vários tópicos que suscitam a curiosidade mórbida da plateia classe média brasileira, ou seja, trouxe a público assuntos restritos ao ambiente privado.

Embora a literatura de autoria feminina seja considerada o lugar potencialmente privilegiado para a experiência social feminina, conforme afirma Heloisa Buarque de Holanda (1994, p.11), quando se discute e se denuncia a arbitrariedade e a manipulação das representações da imagem feminina na tradição literária de autoria masculina, é possível perceber que no texto teatral de Nelson Rodrigues ocorre justamente o contrário daquilo que comumente se vê em textos de autoria masculina, quer seja, a valorização da mulher, do desejo feminino e a imagem da mulher projetada para uma plateia a rever seus valores. O teatro rodrigueano concede à mulher o poder de expor seus sentimentos, angústias e desejos, que se desdobra em vários níveis, no social, no público e privado, nas manifestações de gênero, de desejo, de sexualidade. Talvez por isso ele, o autor, tenha sido criticado pela sociedade conservadora da época, atribuindo-lhe alcunhas como “o tarado de suspensórios”, “o anjo pornográfico”, “flor de obsessão”, entre outros.

Além de ser um leitor voraz, Nelson recebia em sua casa o psicanalista Helio Pellegrino, o sociólogo Gilberto Freyre e o acadêmico Otto Lara Rezende em conversas que se estendiam até a madrugada. Dessas conversas gerou a inspiração para a composição de inúmeros personagens (conforme reportagem da Revista Veja, de 12/03/80). Também nos anos quarenta estavam sendo amplamente discutidas no Brasil a teoria psicanalítica e a panssexualidade de Freud, que Nelson chamava de “o tarado oficial”, como também as teorias sobre fluxo de consciência e duração real de Henri Bergson. O assunto do momento eram as ainda novas descobertas das psicociências que exploravam o universo interior do ser humano, suas frustrações, seus desejos, suas ambições, contidas ou desesperadas. Também fazem parte desse contexto as discussões sobre o voto feminino, os direitos trabalhistas para ambos os sexos, entre outras. A publicação revolucionária de *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, por exemplo, é contemporânea à produção teatral de Nelson Rodrigues. E é inegável que todas essas discussões tenham influenciado em sua criação de temas e personagens.



Nelson Rodrigues, um artista de vanguarda, reservou espaço especial para as mulheres em sua arte. Seu teatro focaliza a mulher sob vários ângulos, desenhou inúmeras personalidades femininas. Como todos os seus personagens, a mulher classe média carioca foi retratada e inserida na sua lógica cotidiana. E, desse modo, a mulher esposa, a amante, a prostituta, a moça de família, a mãe, a filha, a tia, a sogra, a cunhada, enfim, várias formas de representar a mulher e sua posição na sociedade são exploradas pelo teatro de Nelson Rodrigues. Mas nunca a mulher isolada ou alheia aos acontecimentos, como um objeto decorativo do lar, pelo contrário, toda a mulher rodrigueana encontra-se ativamente inserida no contexto conflituoso, reagindo cada uma à sua maneira ante o choque entre a conduta moral e as práticas sexuais interditas, cuja posição e pensamento são cruciais para o desfecho da situação.

Essa participação feminina se dá na forma de um poder que ela tem de, não só apaziguar, mas fomentar conflitos, que mais fortalece seu perfil psicológico tão profundamente retratado pelo dramaturgo brasileiro dentro de cada trama.

O fato de seu irmão ter sido assassinado por uma mulher considerada simpatizante do movimento feminista, e, no dia do julgamento da acusada, o tribunal de júri ficar repleto de mulheres empunhando faixas e cartazes com alusão ao movimento e com dizeres do tipo "morte ao tarado", não isentou Nelson de trazer à cena dramática heroínas revolucionárias quanto à posição feminina na sociedade. Certo é que a morte do irmão marcou profundamente sua vida e marcou também sua obra, repleta que é de assassinatos e mortes violentas, mas não gerou nem uma forma de apagamento de ações que enfatizem a condição feminina.

Após as manifestações mais radicais e públicas do movimento feminista, iniciaram-se diversas polêmicas sobre o assunto que passou a fazer parte das rodas de intelectuais. Ainda hoje, vivemos numa sociedade masculina e a luta pela emancipação feminina continua em alta. E homens bem informados como Nelson Rodrigues já percebiam que o que as vozes femininas, ecoadas principalmente pelas feministas, traziam para discussão ou rediscussão objetivava melhoras de vida para toda a sociedade.

Ao longo de suas dezessete peças, Nelson Rodrigues manteve-se fiel à tônica cruel do seu texto, explorando em diferentes situações o tema do conflito entre a sexualidade e a moral repressora da sociedade. Este conflito abissal dramatizado no palco proporciona também ao espectador desenredar seus possíveis conflitos íntimos. Desse processo que começa no palco e se estende à intimidade do espectador, Antonin Artaud (1993, p.25) denominou "teatro da crueldade", comparando os efeitos do teatro ao da peste, pois "através da peste, e

coletivamente, um gigantesco abscesso, tanto moral quanto social é vazado; e, assim, como a peste, o teatro existe para vazar abscessos coletivamente”.

A peça *Toda nudez será castigada* inicia com a notícia de uma morte. Herculano chega em casa de uma viagem e a empregada lhe dá um embrulho. É uma gravação com a voz da mulher, Geni, que àquela hora já se matou. Partindo do presente, toda a ação se resume em um grande *flash-back*, pois a partir dessa curta cena inicial apagam-se as luzes e acendem-se em outro canto do palco, para daí iniciar o desenrolar da trama, ou seja, como tudo começou e como e por que Geni se matou. Geni era uma prostituta, que foi apresentada a Herculano, viúvo casto, por seu irmão Patrício. Após o primeiro contato íntimo com Geni, que durou três dias de intensa lua-de-mel, Herculano e Geni se apaixonam.

A temática do homem em conflito com sua realidade é explorada na forma de uma denúncia dos valores morais que impedem a felicidade do indivíduo. Entretanto, nesta peça, contrariamente à maior parte de sua obra, não é a opinião pública que gera pressão sobre a vida privada do indivíduo, mas ele próprio, no caso a personagem Geni, sente o peso de uma pressão engendrada pelo sentimento de culpa que parte de dentro de si mesmo. Desse modo, a trama vem a servir como um exemplo do que Nietzsche (1988), em suas pesquisas genealógicas chamou de 'moral recalcante', ou seja, os conceitos morais estariam inscritos na profundidade do inconsciente, sobre o qual a opinião pública funciona mais como reforçadora do que prescritora dessa moralidade. Trata-se, então, de como certas convenções morais estão internalizadas individualmente por meio de um recalçamento que já pode dispensar a pressão exterior da sociedade para que o indivíduo considere-se culpado e se estabeleça seu castigo.

Pelo contrário, o próprio indivíduo, aceitando e internalizando regras sociais que nem mesmo ele próprio sabe como se tornaram verdades, promove sua própria culpa tratando, conseqüentemente, de se autocastigar. Este é o caso de Geni, a heroína desta peça, que consegue trocar o bordel pela casa de família. Entretanto, Geni não consegue livrar-se do estigma de prostituta que a acompanha e, sentindo-se culpada por não conseguir refrear seus impulsos sexuais, vê no suicídio a única forma de acabar com o mal que ela representa. Nesta peça, Nelson Rodrigues levou às últimas conseqüências o conflito gerado pelos preconceitos morais sobre o indivíduo, principalmente aqueles referentes à conduta feminina. Por isso talvez, a presença do final trágico, revelando que a luta pela modificação de certos valores sociais é bastante lenta e, embora apresente alguns progressos, pode levar séculos para que se verifique alguma alteração considerável.

O teatro da denúncia dos preconceitos sociais projetados principalmente sobre o universo feminino já garantia popularidade ao seu autor. Esta popularidade se dá tanto pelo

fato de comporem as mulheres o público majoritário que frequentava as casas de espetáculos teatrais, como também, e principalmente, pelo fato de serem as mulheres as principais vítimas dos preconceitos que regimentam as posturas comportamentais moralmente aceitas pela sociedade.

Este último fato encontra-se insistentemente retomado no teatro rodrigueano, podendo ser considerado como uma opinião pessoal do autor devido ao exacerbamento com que revela a fragilidade moral de suas heroínas. Aproveitando a popularidade desta temática por conta da curiosidade que ela promove e à sua inerente complexidade, uma vez que, ainda em nossos dias, ao debruçar-se sobre a problemática feminina corre-se o risco de cair na mesma teia dos moralismos sociais que se pretende retratar, Nelson Rodrigues desenvolve-a de maneira conflituosa e abissal, exacerbando este conflito às raias da tragédia.

Na história do teatro brasileiro, Nelson Rodrigues figura como um dos mais perseguidos. Segundo seu biógrafo Ruy Castro (1992), a esquerda, a direita, a censura, os críticos, os católicos e, muitas vezes, as plateias, todos em algum momento viram nele "o anjo do mal, um câncer a ser extirpado da sociedade brasileira".

Dentre os principais personagens rodrigueanos, cuja alma é constantemente atordoada pelo sentimento de culpa, figura Geni, de *Toda Nudez...*, que sofre a presença espectral de um câncer no seio profetizado por sua mãe. Não tem e nem chegará a ter tal moléstia, mas a profecia materna gera sua angústia e obsessão. Geni está marcada pela frustração desde que a mãe a amaldiçoou. A obsessão pelo câncer, que nunca chega a concretizar-se, remete ao fato de ela mesma considerar-se um mal, por ser prostituta, um câncer a ser extirpado da sociedade.

Geni, neste caso, seria ela própria um câncer social, numa linguagem metafórica de o autor purgar a crítica social por ele sofrida. A condição de prostituta estigmatiza-a como pária social e nem o casamento posterior com o milionário Herculano lhe cura as feridas da vida inteira. Herculano tem um filho e ambos defendem a castidade como forma de fidelidade à esposa e mãe falecida. Sua chegada na família conservadora desencadeia uma progressiva mudança de costumes, Herculano passa a ter vida sexual ativa, até Serginho, o filho, fugir com um homem, revelando-se homossexual. Geni, cuja vida miserável de prostituta da baixa periferia, tem seus sentimentos confundidos e o amor materno que deveria dedicar ao enteado transforma-se em instinto sexual. Ao frustrar mais este sentimento e vendo sua vida completamente desequilibrada, suicida-se como única forma de dar fim à sucessão de malogros. Este episódio lembra a máxima de Simone de Beauvoir (1967): "todos os problemas vivos encontram na morte uma solução silenciosa".

A alusão ao câncer de Geni propõe vários significados. O fato de ser no seio, parte do corpo exclusivamente feminino; o câncer, enquanto moléstia biológica pode ser comparado ao que as pessoas chamam de ‘câncer social’, como metáfora de algo ruim e que não tem cura, cujo fim inexorável seria a morte. Um câncer no seio também representa para a mulher o flagelo de sua marca corporal feminina ao ser extirpado todo o seio em cirurgia. Os seios femininos podem ser símbolo tanto de sexo, erotismo e sedução quanto de maternidade, por isso o câncer no seio seria a própria nudez, o uso do seio apenas para o sexo e não para o amor. Geni é a mulher como representação. O câncer que ela supõe ter no seio pode ser comparado à subjetividade de sua relação semiótica com o mundo exterior. É a partir da sujeição à norma que cria a subjetividade, ou seja, o sujeito só existe na sujeição. O suposto câncer no seio de Geni, a prostituta que recebe uma espécie de concessão a fazer parte de uma família, pode ser entendido como a representação metafórica do corpo apresentado como superfície e cenário de uma inscrição cultural.

Apoiando-se nos estudos genealógicos de Foucault e Nietzsche, Judith Butler (2010, p.187) aponta que, para estes teóricos, “o corpo é a superfície inscrita dos acontecimentos” e “os valores culturais surgem como resultado de uma inscrição no corpo, o qual é compreendido como um meio, uma página em branco; entretanto, para que essa inscrição confira um sentido, o próprio meio tem de ser destruído”. Para Foucault, segundo Butler (p.186) “o corpo é apresentado como superfície e cenário de uma inscrição cultural”. Com isso, e entendendo o corpo como significação social, vê-se exposta a metáfora de Geni como representação social, a venalidade de sua sexualidade a ser extirpada da sociedade, como um câncer no corpo sujeito à destruição sacrificial.

Conforme Teresa de Lauretis (1994, p.220), só em 1984 Foucault apresenta “audaciosa tese de que a sexualidade, normalmente considerada como uma questão natural, particular e íntima, é de fato totalmente construída na cultura de acordo com os objetivos políticos da classe dominante. A análise de Foucault se inicia a partir de um paradoxo: as proibições e regulamentações dos comportamentos sexuais, ditados por autoridades religiosas, legais ou científicas, longe de constranger ou reprimir a sexualidade, produziram-na e continuam a produzi-la, da mesma forma que a máquina industrial produz bens e artigos, e, ao fazê-lo, produz relações sociais”.

Com o advento da chamada sociedade disciplinar, a partir das últimas décadas do século XIX, a sociedade passou a ser autovigiada e, em consequência, objeto de autopunição. Encontram-se esclarecedores estudos sobre esse processo em Foucault, principalmente nas obras *Microfísica do poder* e *Vigiar e punir*. Assim, o poder disciplinar elege saberes e

práticas sociais como centrais e dominadores na produção de sentido, ao mesmo tempo em que marginaliza outros. É esse outro, esse diferente, na questão de gênero, que interessa ao feminismo moderno. O feminismo, assim, originou, desenvolveu e propiciou importantes e abrangentes estudos do comportamento humano, não apenas restritos à esfera feminina.

Geni se autopune, inicialmente com a suposta presença do câncer no seio e, depois, não concretizada sua suposição, com o suicídio. Um exemplo do mal que pode provocar ao ser humano, principalmente do ponto de vista psíquico, as ideias culturais acerca dos papéis sociais em relação à sexualidade corporifica-se na figura da protagonista de *Toda nudez...* A ex-prostituta Geni não consegue se libertar da imagem de objeto de consumo sexual, e esta “objetificação sexual é o processo primário de sujeição das mulheres”, no dizer de Joan Scott (1995, p.77), pois as relações sexuais são definidas como sociais pelo sistema de poder, embora nada explique o porquê disso.

Com este conteúdo temático, o espetáculo cênico rodrigueano traz a público a vida privada, agredindo o moralismo convencional burguês da época, pois revela a hipocrisia social com relação aos valores morais. Com efeito, suas peças ouviram vaias e aplausos, reação comum aos textos que ousaram colocar o homem de frente com seus valores morais e fazer revê-los. Esta reação, principalmente do público, é bem direta e espontânea em se tratando de um espetáculo cênico, pois a plateia está concretamente presente.

Os artistas, especialmente os artistas da palavra, oferecem, não só a terminologia, mas em muitos casos, a percepção dos padrões de comportamento individual e cultural e as motivações psicológicas que existem por trás deles. Assim, a ficção contemporânea oferece alguns relatos de uma subterrânea revolta contra a moral sexual convencional. É o caso da obra dramaturgica de Nelson Rodrigues, em cuja trama os personagens enredam-se nas armadilhas do próprio desejo, absorvendo para si todo o peso da culpa moral. A moral do artista, exposta em suas tramas, reflete a moral de toda a sua cultura.

O discurso, mesmo que ficcional, torna-se essencial à realidade social que ele retrata. Desde que há uma nova terminologia para se compreender a sexualidade, as ideias, os conceitos e as teorias penetram a própria vida social e ajudam a reordená-la. Desse modo, o teatro de Nelson Rodrigues contribui, à medida que cada peça sua é encenada, para o desenvolvimento da sociedade.

Foucault (1984, p.24), que analisou arqueologicamente os indivíduos e sua constituição como sujeitos morais, constata que, a partir da instauração do modelo cristão no decorrer da Alta Idade Média, as proibições passam a ser mais fundamentais e as obrigações mais coercitivas. E, por isso, "as morais desenvolvem as mais insistentes exigências de

austeridade". A questão da austeridade abrange um feixe de relações concretas: relações com o corpo, com a questão da saúde e, por trás desta questão, todo o jogo da vida e da morte; relação com o outro sexo, com a instituição familiar e o vínculo que ela cria; relação com o seu próprio sexo, com os parceiros que se pode escolher e o problema do ajustamento entre papéis sociais e papéis sexuais.

Com a instauração de um estilo austero da prática dos prazeres, a partir da moral antisssexual judaico-cristã, quando ocorre uma interferência de condutas nos códigos morais estabelecidos, condutas não idealizadas ou avessas ao estilo implantado, essa interferência torna-se objeto de inquietação.

Assim Nelson Rodrigues, por expor toda uma inversão nos valores morais cristãos, foi banido pelos padres do catolicismo e criticado pelo Estado que o considerava um perigo para a ordem social. Sem dúvida, seu teatro mostra uma parcela de indivíduos que contrariam as leis de austeridade sexual, mas, ao mesmo tempo, e aí reside o fundo moral do teatro rodrigueano, coloca esses indivíduos legitimando os mecanismos de moralidade vigentes, ao exercerem sobre si mesmos todo o peso da culpa moral e expiação provocadas pela contrariedade à norma social imposta.

As leis morais que organizam a sociedade exercem sobre o indivíduo uma forma de poder. Embora a profundidade e clareza de suas pesquisas, não existe em Foucault uma teoria geral do poder, pois o autor não o considera como uma realidade que possua uma natureza. Isto significa dizer que não existe algo unitário e global chamado poder, mas existem, sim, múltiplas formas heterogêneas que estão em constante transformação. O poder, portanto, não é um objeto natural capaz de ser definido por uma teoria global, mas uma prática social que se constitui histórica e culturalmente.

A partir destas constatações, Foucault (1993) ressalta menos a importância de um poder central situado no aparelho do Estado e que a ele se subordine toda a sociedade, do que os diversos poderes que se exercem em níveis variados em pontos diferentes da rede social, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições e se transformando em técnicas de dominação. Estas práticas intervêm na realidade mais íntima dos indivíduos, penetrando na vida cotidiana de cada membro da sociedade, chamadas por isso, por Foucault, de microfísica do poder.

A construção do ser humano se desdobra continuamente. A história não dá conta dos discursos e de toda produção de sentido das sociedades, pois há um devir inocente, sem culpabilidade, e há uma ética, estática, que parece ruir a qualquer momento. A noção de verdade, alimentada pela ética, que desde o Cristianismo impera como um poder, se desdobra

cada vez mais fragmentada e inconsciente para quase morrer na Modernidade, onde todas as questões de valores parecem entrar em ebulição. Prova disso é a presença fatural de práticas outrora consideradas clandestinas e expressamente proibidas pelo código moral que hoje estão sendo discutidas e preveem uma tardia liberação, como é o caso do aborto, a união civil entre casais do mesmo sexo, a profissionalização da prostituição, etc.

O nome da peça *Toda nudez...* contém em si a máxima que normatiza as condutas sociais, pois sugere a punição do castigo a toda forma de desnudamento. Ao indivíduo é negado desnudar-se, expor-se em sua identidade íntima. A nudez revela, denuncia, desmascara. E esse desnudamento não se refere apenas ao corpo, mas abrange os sentimentos, os desejos, enfim, toda a complexidade do indivíduo. Geni, ao desnudar-se em seus desejos íntimos, exerce sobre si todo o peso da culpa moral. A nudez de Geni necessita ser castigada, por ela mesma e, assim, corta os pulsos e busca no suicídio não o castigo para sua culpa, mas a redenção dos seus pecados. O fato de publicar sua morte, deixando uma fita cassete gravada onde conta sua trajetória e justificando seu ato extremo representa para ela um modo de tornar este ato sagrado e divinizá-lo.

E, por fim, o nome da peça parece sintetizar metaforicamente a trajetória do teatro de Nelson Rodrigues: a nudez que seu teatro produz foi desde sempre castigada. Ao se desmascarar algo, este se revela na sua verdadeira natureza, e toda nudez, assim exposta, será sempre castigada enquanto houver uma sociedade culturalmente alienada, como o foi ele próprio segundo o desnudamento que o seu teatro operou. E o castigo que se exerceu sobre sua obra foi a censura e a crítica moralista.

## Referências

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Vol. 2. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, R. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Vol.2. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LAURETIS, T. de. *A tecnologia do gênero*. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, N. *Toda nudez será castigada*. In: *Teatro completo de Nelson Rodrigues* (org. e introdução de Sábado Magaldi). Vol.4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Porto Alegre: Educação e Realidade. V.20, n.2, jul./dez. 1995.

STEEN, E. V.. *Viver e Escrever*. Porto Alegre: L&PM, 1982.



## **A PARTICULARIDADE ESTÉTICA NA OBRA *UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES* (1969), DE CLARICE LISPECTOR**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Rosilene Pimentel Santos Rangel (UFAL/ESTÁCIO FASE)*

### **1 A arte como um fenômeno social**

No decorrer de sua análise sobre a arte, Lukács fixa-se no princípio do humanismo, entendendo-o como “estudo apaixonado da natureza *humana* do homem”, compondo a “essência de toda literatura e de toda arte autêntica” (1968, p.23).

Esse estudo apaixonado, por sua vez, define, segundo Lukács, toda boa arte e toda boa literatura como humanistas não somente pelo estudo do homem e de sua essência de natureza humana, mas, sobretudo, pela defesa de sua integridade humana “contra todas as tendências que a atacam, a envilecem e a adulteram” (1968, p.23).

Para Lukács (1966, p.261), então:

A arte é em todas as suas fases um fenômeno social. Seu objeto é o fundamento da existência social dos homens: a sociedade em seu intercâmbio com a natureza, mediado, naturalmente pelas relações de produção, as relações dos homens entre si, mediadas por elas.

Tal intercâmbio contém a relação de todo indivíduo com o gênero humano em sua evolução e como todo fenômeno social a arte resulta do desenvolvimento humano. O processo de desenvolvimento humano além de contraditório é desigual e seus compostos categoriais não nascem todos no mesmo momento histórico, de modo que a arte em sentido preciso surge em estágios avançados do desenvolvimento humano.

A arte é uma manifestação humana de caráter histórico-social. Nessa perspectiva, a historicidade presente em toda obra de arte, ao revelar o que é típico ao homem acaba por eternizar um momento da evolução histórica do gênero humano.

Tendo em vista que a reprodução artística da realidade foi o objetivo da maioria dos grandes escritores, a estética marxista lutou contra “qualquer espécie de naturalismo, qualquer

tendência presa à reprodução fotográfica da superfície imediatamente perceptível do mundo exterior” (LUKÁCS, 1968, p.30). Nesse sentido, nosso autor ainda ressalta que no que abrange a essência da verdadeira arte, segundo as concepções dos mestres da literatura mundial, “à arte cabe representar fielmente o real na sua totalidade, de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia quanto do puro jogo (vazio em última instância) com as formas abstratas” (Idem, p.30).

Em *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres*, Clarice Lispector reflete sobre a arte como manifestação humana ao registrar o processo de evolução da personagem Ulisses: “[...] faço poesia não porque seja poeta mas para exercitar minha alma, é o exercício mais profundo do homem.” (LISPECTOR, 1998, p.93). E suas reflexões continuam:

[...] Meus poemas são não poéticos mas meus ensaios são longos poemas em prosa, onde exercito ao máximo a minha capacidade de pensar e intuir. Nós, os que escrevemos, temos na palavra humana, escrita ou falada, grande mistério que não quero desvendar com o meu raciocínio que é frio. [...] ao escrever sou fatalmente humilde. Embora com limites. Pois no dia em que eu perder dentro de mim a minha própria importância – tudo estará perdido. (Idem, p.93-94).

Ao procurar compreender o sentido da existência humana por meio da investigação da consciência, Lispector apresenta sua forma de ver o mundo e a realidade, apresentando em sua obra questões essencialmente humanas, que se revelam nas falas de suas personagens. Na estética lukacsiana, quando essas questões estão presentes em uma obra de arte atinge-se a particularidade estética, categoria central do reflexo estético.

Lispector desenvolve em *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres* personagens artísticos que expressam suas concepções de mundo, isto é, a mais elevada forma de consciência. Na narrativa, Lorely e Ulisses se amam, mas para viver plenamente esse amor é preciso superar as barreiras presentes no relacionamento homem/mulher, que enfrenta empecilhos culturais, psicológicos e ideológicos.

Lorely deseja libertar-se das convenções, viver sem dor, sem angústias. No entanto, no relacionamento com Ulisses ela se percebe em um processo de aprendizagem no qual será necessário aprender a lidar com a dor, com a angústia e com seus próprios medos. “[...] pensou no que ele estava se transformando para ela, no que ele parecia querer que ela soubesse, supôs que ele queria ensinar-lhe a viver sem dor apenas” (LISPECTOR, 1998, p.13). Em outra reflexão assinala: “A vida inteira tomara cuidado em não ser grande dentro de si para não ter dor.” (Idem, p.56).

Ulisses sofre a interferência dessa subjetividade que busca uma identidade. Aprende com ela, e reconhece: “você é a verdadeira mulher para mim. Porque na minha aprendizagem falta alguém que me diga o óbvio com um ar tão extraordinário.” (Idem, p.91). Ao conversar com Lorely, relatando o que sentiu após alguns encontros, Ulisses não hesita em comentar sobre suas primeiras impressões:

Depois que encontrei você umas duas ou quatro vezes – por Deus, talvez tenha sido exatamente da primeira vez que vi você! – pensei que poderia agir com você com o método de alguns artistas: concebendo e realizando ao mesmo tempo. É que de início pensei ter encontrado uma tela nua e branca, só faltando usar os pincéis. Depois é que descobri que se a tela era nua era também enegrecida por fumaça densa, vinda de algum fogo ruim, e que não seria fácil limpá-la. Não, conceber e realizar é o grande privilégio de alguns. Mas mesmo assim não tenho desistido. Não, continuou ele falando como se ela não estivesse ali, não é mesmo com bons sentimentos que se faz literatura: a vida também não. Mas há algo que não é bom sentimento. É uma delicadeza de vida que inclusive exige a maior coragem para aceitá-la. (Idem, p.52).

Portanto, é nesse processo dialético apresentado na narrativa que se observa na aprendizagem de ambas as personagens a subjetividade individual e o mundo objetivo (social).

## 2 O reflexo estético

Em sua Estética, Lukács afirma que “se queremos estudar o reflexo na vida cotidiana, na ciência e na arte, interessando-nos por suas diferenças, temos que recordar sempre claramente que as três formas refletem a mesma realidade” (1966, p.35). Ainda que essas formas de reflexo reflitam a mesma realidade objetiva, entre elas há diferenças importantes, indicando que não significam a mesma coisa, cada uma delas tem peculiaridades específicas.

O reflexo estético mostra sempre a humanidade na forma de indivíduos e destinos individuais. Nesse aspecto, ao falar de seu processo de aprendizagem com Ulisses, Lorely ressalta: “[...] a vida não é de se brincar porque em pleno dia se morre. A mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se um ser humano.” (LISPECTOR, 1998, p.32). Em outras passagens, a ideia em torno do gênero humano é reforçada: “O humano é só”, “O que o ser humano mais aspira é tornar-se um ser humano.” (Idem, p.74).

Ao refletir a sociedade em seu intercâmbio com a natureza, na realidade mostrada o homem está necessariamente sempre presente como objeto e como sujeito. Mas isso nada tem a ver com um mero subjetivismo. Sem descartar a objetividade, o em-si contém o elemento subjetivo que

se julga não só pelo fato de que seu modo imediato de manifestação - sem dúvida vinculado profundamente com sua essência – se concentra em torno de indivíduos ativos, impressões individuais etc., mas também porque esses objetos seriam inapreensíveis e incompreensíveis se não contivessem já em sua coisidade objetiva, claras alusões, inequívoca intencionalidade à vida intelectual e emocional dos indivíduos (LUKÁCS, 1967, 318).

O pôr estético na qualidade de reflexo é a atividade humana que revela de modo mais imediato a subjetividade e a individualidade. Tanto que não há “nenhuma atividade humana em que o momento pessoal tenha uma importância tão constitutiva de toda objetividade, tão decisiva para toda conexão como na esfera do estético” (LUKÁCS, 1966, p. 256). Justamente por isso essa atividade permite a ascensão do homem em sua imediatez cotidiana acima da mera particularidade.

O caráter formal de uma obra de arte a coloca entre a subjetividade e a objetividade de tal modo que rompe com o caráter unilateral dos extremos que são subjetividade e objetividade. Libera a subjetividade de uma particularidade fechada em si e, ao mesmo tempo, libera a objetividade de seu distanciamento do homem. Assim:

Ao realizar a obra de arte, como formação central da esfera estética, uma unidade orgânica da interioridade do homem com seu mundo externo, ao dar forma a uma unidade da personalidade humana com seu destino no mundo se produz a superação desses dois extremos no mundo do homem, da *humanidade* (LUKÁCS, 1967, p.234, grifo na obra).

No interior desse movimento, o reflexo estético visa a “compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explícita riqueza de conteúdos e formas”. Em decorrência disso, a particularidade não pode ser superada, uma vez que sobre ela funda-se o mundo formal das obras de artes. Sendo assim, “tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade” (LUKÁCS, 1978, p.161).

### **3 A particularidade estética**

As considerações iniciais de Lukács sobre a particularidade, categoria central do reflexo estético, remete a “particularidade como aquela categoria na qual se expressa de modo mais adequado a natureza estrutural do estético” (1967, p.199). O significado dessa categoria é ser um ponto médio entre a individualização e a generalização, como uma força de síntese

ativa que quando eficaz reúne em cada objeto e em cada relação a singularidade viva e um grau relativamente alto de generalização.

Na obra desta análise, a individualização está presente na história de amor e na aprendizagem vivenciada por Lorely e Ulisses. Enquanto que a generalização, o universal, abrange a mulher na sociedade. Na percepção de Lorely,

[...] sou profundamente derrotada pelo mundo em que vivo. Separei-me só por uns tempos por causa de minha derrota e por sentir que os outros também eram derrotados. Então, fechei-me numa individualização que se eu não tomasse cuidado poderia se transformar em solidão histórica ou contemplativa. O que me salvou sempre foram os meus alunos, as crianças. (LISPECTOR, 1998, p.138-139).

E é no relacionamento com Ulisses que ela busca modificar-se. Nesse ponto, o papel do masculino e do feminino é bem demarcado. Ele sempre pagava as contas, ligava marcando os encontros, fazia os pedidos nos bares e restaurantes. Porém, Lorely não quer trocar os papéis, mas sim se transformar e transformar Ulisses.

Em suas análises, Lukács enfatiza que:

a particularidade não é meramente uma generalidade relativa, nem tampouco somente um caminho que leva da singularidade a generalidade (e vice-versa), mas também a mediação necessária – produzida pela essência da realidade objetiva e imposta por ela ao pensamento – entre a singularidade e a generalidade. (LUKÁCS, 1967, p.202).

Tendo como afirmação que o mundo da arte é o mesmo do homem, Lukács (1978, p.163) afirma que, “toda obra de arte discute intensamente a totalidade dos grandes problemas de sua época”. Tal fato se apoia na generalização da própria vida e de seus fenômenos concretos desempenhados por artistas importantes e com a colaboração da ciência e da filosofia. No entanto, essa “ajuda só é verdadeiramente fecunda quando aparece não como teoria, pronta para ser usada, mas como instrumento para compreender com maior profundidade, riqueza e amplitude os fenômenos da vida”. (Idem, p.163).

Nesse sentido, a grande arte pode elevar-se ao mais alto nível sem perder nada de sua peculiaridade e autonomia artística. Com efeito, a particularidade e a singularidade se mantêm em constante processo de superação, com ênfase na conservação. Isto é, exige-se que a singularidade ao ser superada no particular mantenha-se conservada. Destaca Lukács (1978, p.164) que,

quanto maior for o conhecimento que o artista tiver dos homens e do mundo, quanto mais numerosas forem as mediações que ele descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será esta superação.

Em relação à força criadora desse artista, acrescenta que quanto maior ela for “mais sensivelmente ele retransformará as mediações descobertas em uma nova imediaticidade, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular” (Idem, p.163). Em função disso, a arte deve lutar para afirmar a singularidade, embora somente possa considerá-la algo artístico quando superada no particular.

Além disso, “a particularidade como categoria estética é uma expressão formal da vinculação aqui buscada das ações, dos sentimentos etc., humanos individuais com sua significação no processo evolutivo da humanidade” (LUKÁCS, 1967, p.318).

Lorely busca essa evolução: “existe um grande, o maior obstáculo para eu ir adiante: eu mesma. Tenho sido a maior dificuldade no meu caminho. É com enorme esforço que consigo me sobrepor a mim mesma” (LISPECTOR, 1998, p.53). E Ulisses acompanha seu processo e a alerta: “Aprende-se quando já não se tem como guia forte a natureza de si próprio. Lóri, Lóri, ouça: pode-se aprender tudo, inclusive a amar! E o mais estranho, Lóri, pode-se aprender a ter alegria!” (Idem, p.51).

O papel que a categoria da particularidade tem na estética torna-se cada vez mais concreto na análise das questões singulares, uma vez que “não pode existir um só momento da obra de arte – por mais que seja possível objetivá-la em si – que possa ser concebido independentemente do homem, da subjetividade humana” (LUKÁCS, 1978, p.192).

No tocante a individualidade da obra, Lukács (1978, p.194) reforça a ideia de que do ponto de vista estético ela possui uma fisionomia intelectual, isto é, “o instrumento fundamental para definir uma personalidade em toda sua vivacidade”.

A forma como as personagens apresentam as suas ideias e seus argumentos, na forma de exposição e resolução dos problemas, não são resultados abstratos e gerais. Nesses termos,

Diante de nós está um grupo de homens em carne e osso, indelevelmente impressos e inesquecíveis em suas qualidades humanas; e, não obstante, é apenas e exclusivamente sua fisionomia intelectual que caracteriza e distingue entre si todos esses homens e deles faz indivíduos que são ao mesmo tempo tipos. (LUKÁCS, 2010, p.188).

A fisionomia intelectual é delineada nas grandes obras-primas da literatura mundial, remetendo a vivacidade das personagens e o conjunto das relações estabelecidas entre realidade e problemas sociais, contudo a decadência da literatura se manifesta na pobreza dessa fisionomia quando é negligenciada pelos escritores. Segundo Lukács (2010, p.188), “a

aptidão dos personagens artísticos para expressar a sua própria concepção de mundo constitui um elemento importante e necessário da reprodução artística da realidade”.

Para o filósofo húngaro, “a concepção de mundo é a mais elevada forma de consciência”, que ao ser ignorada pelo escritor acaba por suprimir “o aspecto mais importante do personagem que pretende criar”. Assim, a concepção de mundo “é uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência, e reflete ao mesmo tempo os problemas gerais da época”. (LUKÁCS, 2010, p.189).

No processo de composição, a descrição da fisionomia intelectual tem papel relevante. Quando a obra de arte é cuidada na composição apresenta uma hierarquia entre os personagens. Sendo assim, o papel do protagonista

depende, essencialmente, do seu grau de consciência em face do seu próprio destino, da capacidade de elevar – inclusive no plano da consciência – os elementos pessoais e acidentais do próprio destino a um certo nível de universalidade. (Idem, p.193)

Decerto, para que esse papel central seja ocupado pelo personagem literário é imprescindível uma fisionomia intelectual “mais rica, mais nítida e mais aprofundada” (LUKÁCS, 2010, p.193). O escritor, nesse contexto, cria personagens e situações típicos que vão além da observação da realidade cotidiana, capta os elementos essenciais, inventa

personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias. (LUKÁCS, 2010, p.196).

De fato, é na “relação e em contraste com outros personagens” que o personagem se torna típico. Nesse contexto, o comportamento do personagem em uma dada situação revela os contrastes dos problemas sociais.

Segundo o nosso autor,

A definição do tipo é tão mais justa cientificamente quanto mais alto for o nível de generalização ao qual esta definição e sua síntese no tipo foi elevado, na ação recíproca dialética que assim surge deve prevalecer o momento da universalidade, ainda que também o da particularidade permaneça como uma característica ineliminável do tipo. (LUKÁCS, 1978, p.262).

A situação típica segue no mesmo viés de entendimento do tipo humano, sendo definida assim quando nela prevalecerem as determinações universais. Conforme anteriormente mencionado, a particularidade como categoria central da estética assume

necessariamente a forma do típico. Logo, a personagem Lorely não expressa um mero produto de seu ambiente, pois em seu processo de individuação é necessário considerar que,

a sociedade age inevitavelmente sobre os indivíduos em sua interioridade, até nas formas mais íntimas de pensamento, de sentimento, de ações e reações e nesse permanente processo de interação entre indivíduo e sociedade se constitui a substância da individualidade humana, a personalidade como manifestação da interioridade do sujeito humano (COSTA, 2007, p.54).

Portanto, no desenvolvimento da sociabilidade, observa-se como expressão da essência humana, a formação da individualidade como um processo no qual os homens reagem às alternativas criadas pela vida cotidiana, e no qual a personalidade emerge como substância da individualidade.

#### **4 Considerações finais**

Tendo em vista que a crítica literária lukacsiana propõe-se a refletir a relação entre o indivíduo e o gênero humano a partir de uma realidade concreta, indo além do texto, problematizando-o, Lukács percebe a realidade além da aparência em sua teoria do reflexo estético, que revela sempre a humanidade na forma de indivíduos e destinos individuais.

Ao tratar da arte, Lukács remete ao fato de que ela não reproduz a realidade, mas sim capta a realidade em seu cerne, antecipando questões e provocando mudanças. Por ser ideológica, ao discutir as paixões humanas e os desejos o ponto de vista da obra de arte representa o ponto de vista de classe.

A narrativa de *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres* está marcada por passagens nas quais se percebem avanços e recuos no desenvolvimento humano e o cotidiano, necessário ser vivido e compreendido para que a aprendizagem aconteça. O relacionamento das personagens Lorely e Ulisses, sobretudo a partir do desejo de Lorely de libertar-se das convenções, viver sem dor e sem angústias, e de Ulisses que sofre a interferência dessa subjetividade que busca uma identidade; permite que ambos se transformem nessa aprendizagem simultânea ao refletir a realidade e buscar ultrapassá-la.

#### **Referências**

COSTA, Gilmaisa Macedo. *Indivíduo e sociedade: sobre a teoria da personalidade em Georg Lukács*. Maceió: EDUFAL, 2007.



LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUKÁCS, Georg. *Estética I. V.* 1, 2, Tradución castellana de Manuel Sacristán, Barcelona – México, DF: Ediciones Grijalba, 1966.

\_\_\_\_\_. *Estética I. V.* 3, 4, Tradución castellana de Manuel Sacristán, Barcelona – México, DF: Ediciones Grijalba, 1967.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e teoria da literatura*. 2. ed. Seleção, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

## **PRÁTICAS DE ESCRITA NO LETRAMENTO ESCOLAR: OS TEXTOS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Rosivaldo Gomes<sup>1</sup> (UNIFAP/UNICAMP)*  
*Eloiny Pra Brasil Lazame<sup>2</sup> (UNIFAP)*

### **Introdução**

Neste artigo apresentamos alguns resultados de pesquisas desenvolvidas dentro do Grupo de Pesquisa Linguagem Estudos de gêneros discursivos e Práticas Sociais de Linguagem<sup>3</sup>, no qual pesquisadores, alunos de iniciação científica e alunos com trabalhos de conclusão de curso, buscam descrever e analisar os modos de didatização, isto é, de ensino de gêneros discursivos orais e escritos em livros didáticos do ensino fundamental e médio sobre a perspectiva bakhtiniana. Assim, neste estudo pretendemos investigar como se ensina a produzir textos de divulgação científica em um livro didático de português do ensino médio em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante, LDP) de Ensino Médio, aprovadas pelo PNLD/2012, e verificar de que maneira esses enunciados são trabalhados e se as atividades propostas permitem a apropriação desses gêneros do discurso, proporcionando ao aluno a ampliação do domínio ativo do discurso, favorecendo sua participação social no exercício da cidadania.

Nossas análises enquadram-se na perspectiva de base teórico-metodológica bakhtiniana e nos pressupostos teóricos do campo da Linguística Aplicada. A escolha por gênero da divulgação científica é em virtude da evidente presença, no cotidiano escolar dos alunos, desse gênero, isto é, nas aulas de ciências, geografia, história, química, e também nas

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Letras, Arte e Comunicação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Doutorando em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas/IEL-UNICAMP

<sup>2</sup> Acadêmica do 6º Semestre do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá. Pesquisadora voluntária do grupo de Pesquisa Estudos de gêneros discursivos e Práticas Sociais de Linguagem - UNIFAP/CNPq. Contato: eloine\_lazame@hotmail.com

<sup>3</sup> O Grupo de Pesquisa Estudos de gêneros discursivos e Práticas Sociais de Linguagem, do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela UNIFAP, sob a liderança do primeiro autor deste artigo e de qual a segunda autora atua como pesquisadora voluntária.

de língua portuguesa. As análises são orientadas pelas seguintes questões: a) Como a esfera de divulgação científica é apresentada para o aluno por meio do LDP? b) Qual é o encaminhamento linguístico-discursivo e enunciativo é oferecido pelos autores para levar o aluno à produção de textos de divulgação científica?

Assim, utilização de textos de divulgação científica no ensino formal tem sido discutida com frequência por pesquisadores brasileiros que atuam na área de educação. Estudos recentes revelam as potencialidades de tal uso no desenvolvimento de habilidades importantes para a formação dos estudantes no que diz respeito à leitura e produção desses textos. Considerando essas questões, optamos por escolher duas coleções de LDP do Ensino Médio, sendo elas as coleções: PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, de autoria de Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luíza M. Abaurre da Editora Moderna e a coleção PORTUGUÊS LINGUAGENS, de autoria de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, da Editora Saraiva.

A pesquisa se caracteriza como sendo documental de natureza qualitativa, cujo *corpus* compõe-se de dois manuais didáticos aprovados pela última edição do Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio (PNLD) e distribuídos para a utilização nas escolas de todo o país. Para esse *corpus* selecionamos duas atividades didáticas de produção escrita de textos de divulgação científica, sendo uma da coleção: Português: contexto, interlocução e sentido e a outra da coleção: Português: Linguagem – Literatura, produção de texto e gramática.

### **1 Breve Histórico do Livro Didático do PNLD**

Recentes estudos sobre o livro didático (doravante LD), provocados, sobretudo, pelos impactos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem evidenciado a importância dos LDs e a influência direta exercida na prática em sala de aula. O livro didático surgiu com o objetivo de complementar os livros clássicos, na escola, a fim de auxiliar na alfabetização e na propagação de conhecimentos de história, ciências, entre outros. Com a democratização do ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com as realidades que ela produziu, como as sucessivas medidas corretivas em relação à escolaridade obrigatória, os conteúdos escolares assim como os princípios metodológicos passaram a ser veiculados pelos livros. Assim, organizados de modo sistemático, pedagogicamente, os LDs foram os propulsores de discussões acerca do papel do professor, visto que, esses deveriam assumir seu lugar, levando em consideração que possuíam sequências de atividades prontas, como afirma Batista (2003,p. 28), baseado nos estudos desenvolvidos a partir da década de 60, sobre o LD:

o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que *influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando* abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

No entanto, longe dessa dicotomia – LD *versus* professor –, atualmente, os LDs são considerados instrumentos de ensino que não só visam direcionar o trabalho do professor, mas também conduzir o aprendizado do aluno. Nesse contexto, o professor passa a ser visto como mediador, que manterá estreita a relação entre o aluno e o livro didático, promovendo o desenvolvimento dos conteúdos e atividades tratados nos LDs.

Em uma análise feita em LDs destinados ao Ensino Fundamental, Rojo e Batista (2003, p. 19-20) evidenciam que apesar do currículo desempenhado pelos LDs apresentarem atividades voltadas para a adequação a referenciais e propostas curriculares atuais, ainda há uma ligação com a “tradição”, ou mais, especificamente, com uma abordagem de objeto de ensino ultrapassada, assim eles notam que

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. [...]

Rojo e Batista (2003, p. 19-20) ainda assinalam que nos LDs, essencialmente, há preferência para a norma e a forma, nos trabalhos de reflexão sobre a língua, com base na gramática normativa ressaltando as formas cultas da língua padrão, nunca apresentando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua de fato em uso. Sendo que, segundo os autores, apesar de haverem propostas de interações orais, seguindo as propostas dos documentos oficiais (PCN), a oralidade de maneira nenhuma é posta como objeto de ensino.

Em um panorama nacional, as discussões mais fervorosas sobre os livros didáticos se iniciam com a criação da Comissão do Livro Didático, em 1938, pelo Decreto-Lei n°. 1.006. Os professores faziam as escolhas dos livros a partir de uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal, Art. 208, Inciso VII da Constituição Federal do Brasil, em que fica definido que o Livro Didático e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro. O mecanismo jurídico que regulamenta o livro didático é o Decreto n°. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse

plano tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas.

Nesse período, o livro era considerado, por meio de denúncias em estudos e investigações sobre a produção didática brasileira, como uma ferramenta de disseminação ideológica e discriminatória, desatualizado e que continha incorreções conceituais e insuficiências metodológicas (ROJO & BATISTA, 2003, 28). Foi revelado também através dessas pesquisas que além do livro didático, muitas vezes, trata do primeiro instrumento que abria caminhos para a leitura nos lares brasileiros, na maioria das escolas os LDs estavam sendo (e ainda o são) praticamente o único instrumento de apoio ao professor, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, priorizam a ampliação das competências e a habilidades dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens (BRASIL, 2011, p. 89).

Contudo isso, a partir de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) começou a participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre os LDs, desenvolvendo um conjunto de medidas que visavam avaliar os livros didáticos na busca de melhor qualidade. Uma das medidas é a universalização do atendimento do PNLD de obras inscritas no programa. Conquanto, esse processo, ao longo dos anos, tem sido lento, confrontando, por vezes, interesses editoriais, que nada têm a ver com as novas orientações pedagógicas, o que afetou a qualidade também do ensino aprendizagem em sala de aula. Em meio a tudo isso, torna-se relevante pensar na formação dos professores para participar do processo de seleção, tarefa bastante exigente para um coletivo que pouco tem recebido em termos de saberes, competências e habilidade.

## **2 O Ensino Médio e o PNLEM**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. Todavia, a partir do decreto 2.208/97, visando uma formação mais orientada e especializada, o ensino médio no Brasil passou a ser dividido, obrigatoriamente, em dois níveis formativos que na prática pretendia preparar o aluno ou para o ensino superior, tido como pré-universidade ou para o mercado de trabalho, considerado como uma profissionalização, com aulas julgadas pouco úteis para realidade sociocultural do aluno e quase sem atividades práticas, como evidenciam os próprios PCNEM (2000), ao afirmarem que o ensino era – no

molde fragmentado – descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações.

No entanto, diferente dessa concepção, não se pretende mais que a qualidade do EM seja delineado dentro de um modelo fragmentário sobre o que afirma o documento do MEC, *Contexto de ensino médio: uma concepção de ensino médio:*

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos.<sup>4</sup>

Dessa forma, para romper com modelos tradicionais que vigoravam e, assim, promover a qualidade de ensino nessa perspectiva de formação ampla, fizeram-se necessárias mudanças e reformulações do EM no Brasil através de intervenções e iniciativas governamentais. Entre as muitas intervenções positivas propiciadas por inúmeras reformulações podemos citar à ampliação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) para o EM, pela Resolução nº 38 do FNDE, com a criação, em 2003, do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio)<sup>5</sup>, que presume a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país.

A avaliação de livros didáticos para o ensino médio teve início em 2004, no âmbito do até então Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), com a publicação da Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Naquele ano, foram avaliados livros de Matemática e Português voltados para os alunos da 1ª série do ensino médio e distribuídos, em 2005, para as regiões Norte e Nordeste. (Guia do Livro Didático do EM do PNLD/2015)<sup>6</sup>.

Em 2005, também, além da distribuição dos LDs para o Norte e Nordeste, foi criado o primeiro guia de LDP do EM publicado pelo Ministério da Educação (MEC), baseado nos pressupostos teóricos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O Guia do Livro didático do EM tem como principal objetivo auxiliar o professor na escolha do material didático adequado para o cotidiano em sala de aula, através da publicação

<sup>4</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13561](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13561)>. Acessado em 5 mar. 2015.

<sup>5</sup> Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para mais informações acesse <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acessado em 13 mar. 15.

<sup>6</sup> Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acessado em 13 mar. 2015

de obras que foram aprovadas pela Comissão de Avaliadores com as respectivas resenhas e os critérios que nortearam a avaliação no PNLD.

Nesse contexto de sucessivas melhorias, em 2010, foi publicado o Decreto 7.084, de 27.01.2010, que regulamentou a avaliação e distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo, assim, a regularidade da distribuição. Conforme o artigo 6º, o atendimento pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) será feito de modo alternado:

§ 2º O processo de avaliação, escolha e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis de ensino:  
 I – 1º ao 5º ano do ensino fundamental;  
 II – 6º ao 9º ano do ensino fundamental; e  
 III - ensino médio.

Destarte, no PNLD 2012, o antigo PNLEM foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo FNDE e pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC). Naquela edição foram distribuídos livros didáticos para os seguintes componentes curriculares do ensino médio: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química. Pela primeira vez foram distribuídos livros de Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia. (Guia do Livro Didático do EM do PNLD/2015). Por tudo isso, vale ressaltar que os livros didáticos do Ensino Médio, tendo como base os princípios teóricos que norteiam os sistemas de avaliação oficiais e que são apresentados nos PCNEM, devem permitir que o educando desenvolva competências e habilidades visando promover potencial crítico, percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística e capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.

### **3 O Gênero da Divulgação Científica no Contexto do Letramento Escolar**

Na conjuntura atual, em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ampliam seus limites de alço em relação a oferecimento de possibilidades de informação, a produção e a circulação de informações e conhecimentos se ampliaram em larga escala e juntamente com a produção e a circulação, surgiram variadas expressões e concepções para designar o processo de circulação de informações de ciência e tecnologia, tais como, disseminação, comunicação, divulgação, jornalismo científico, popularização.

No aspecto do letramento escolar é necessário que outros gêneros possam constituir o repertório de textos dos alunos, pois como propõe Lovato (2010, p. 174):

À luz de uma sociedade científico-tecnológica, no contexto de sala de aula, a leitura desses textos parece ser fundamental para o desenvolvimento de um pensamento científico crítico/reflexivo, em termos de ampliação de habilidades argumentativas e de raciocínio lógico, possibilitando ao aluno participar produtivamente e positivamente nas instâncias públicas de uso da linguagem. Um aluno educado cientificamente, portanto, desenvolve competências e habilidades reflexivas para questionar e se posicionar frente a diferentes práticas científico-tecnológicas que perpassam sua vida (Motta-Roth, 2007) e para aplicar esses conhecimentos em suas atividades do dia a dia.

Se atualmente, nas diversas práticas de letramento, que envolvem textos de diferentes gêneros e semioses, informações científicas são procuradas por diferentes leitores (MENDONÇA e BUNZEN, 2013, p. 178) e sendo a escola uma agência de letramento<sup>7</sup> voltada para aprendizagens, formação educacional e preparação para a vida social, deve também ser uma dessas agências de letramento- que toma para si a tarefa de levar o aluno a conhecer e se apropria de gêneros da divulgação científica. Desse modo, para compreender um gênero do discurso, a partir das lições de Bakhtin (2003), implica tomá-lo imerso em alguma prática sóciohistorica em que as formas discursivas e enunciativas que constituem a composicional desse gênero são constituídas e determinadas por um complexo jogo de relações sociais que envolvem esse gênero. Mendonça e Bunzen (2013), ao discutirem sobre revista de divulgação científica no ensino médio, destacam que:

Atualmente, pode-se dizer que a divulgação científica constitui um conjunto de práticas discursivas inserido nessa dinâmica social contemporânea: produzir conhecimento científico implica, cada vez mais, divulgar esse conhecimento, já que conhecer ciência é direito de todos, é uma demanda socialmente legitimada. Para alguns autores, “a divulgação da ciência hoje é um instrumento necessário para consolidar a democracia e evitar que o conhecimento seja sinônimo de poder e de dominação (p. 185).

Desse modo, apoiando-nos em Bakhtin (2003) para quem os gêneros são enunciados que refletem condições específicas e finalidades diversas das esferas de comunicação humana, a partir de seus três elementos indissociáveis no todo do enunciado (conteúdo temático, estilo e construção composicional). As autoras Ciconelle e Da Silva, (2010), propõem que o texto de

---

<sup>7</sup> Para Kleiman (2007, p. 07) é na escola - agência de letramento por excelência de nossa sociedade - “que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.



Divulgação Científica é um instrumento de fomento à participação política e à democratização do acesso ao conhecimento, afirmando que:

O cidadão tem de ir atrás de seus direitos, seja social, civil ou político e a solução é assegurada pela participação política, ou seja, pela ação do indivíduo. Portanto, o cidadão é o responsável pela garantia de uma sociedade democrática, mas o conhecimento é o instrumento de construção dessa participação. Para o fortalecimento do conhecimento na sociedade, introduzimos a cidadania científica, uma condição em que a sociedade é cientificamente educada, ou seja, incorpora a ciência e a tecnologia em suas decisões cotidianas, seja na esfera pessoal como política. Deste modo, a cidadania científica oferece a população condições de se informar em assuntos da ciência além da educação do ensino fundamental e médio e apresentar a importância do conhecimento científico por meio de políticas públicas de divulgação científica. (CICONELLE e Da SILVA, 2010)

Há uma necessidade de que os alunos da educação básica sejam ensinados, informados e preparados para textos de divulgação científica, e assim possam participar da sociedade, pois sabemos que ao chegar às universidades a falta desse conhecimento pode promover ou já promove uma queda significativa nos resultados na formação destes profissionais não por falta de interesse, mas por desconhecer dessas obras e por não ter tido o acesso e informação suficientes para a produção e interpretação científica. Nesse sentido, o trabalho com textos de divulgação científica na escola é fundamental para a formação do leitor crítico e consciente o que anos atrás não tinha tanta relevância na escola hoje é primordial, pois esse gênero discursivo encontra-se em praticamente todos os lugares e faz parte da vida social dos alunos.

Assim, a divulgação científica – nascida com o Enciclopedismo – continua sendo produzida por cientistas para divulgar conhecimento entre os leigos da forma mais abrangente possível. Logo, podemos dizer que a *esfera de produção* dos gêneros *artigo/reportagem/notícia/nota de divulgação científica* é a esfera científica – as mais conhecidas revistas desse gênero possuem artigos escritos por cientistas e/ou são idealizadas por órgãos de fomento à pesquisa no país – e sua *esfera de circulação* é a jornalística – os veículos de divulgação se propõem a alcançar cada vez mais pessoas e, por isso, as revistas de divulgação são vendidas em bancas e também disponibilizadas *online*. (ROJO, 2008, p.34).

Com toda essa visibilidade e importância, a sala de aula se torna o espaço ideal para a iniciação e concretização das produções deste gênero, todavia são as práticas de leitura e produção de texto que faram os alunos de hoje se tornarem os escritores de amanhã, apenas com uma prática que fundamente a leitura e a escrita de textos científicos é que podem formar alunos conhecedores e apreciadores deste gênero.

## 5 Metodologia

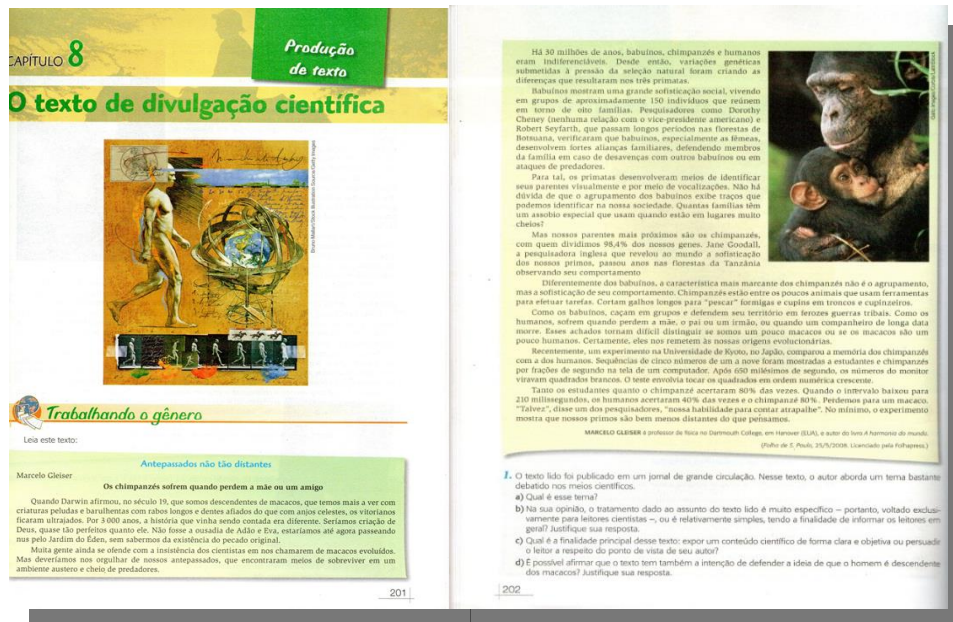
Esta pesquisa utilizou-se de abordagem qualitativo-interpretativa. O instrumento de pesquisa utilizado para a realização do estudo foi análise documental segundo MOITA-LOPES (1994). Foram analisados os livros didáticos de Língua Portuguesa de 3º ano do Ensino médio, dos autores William Roberto Cereja (org.) e Thereza Cochar Magalhães, do ano de 2010, “Português Linguagens 3: literatura, produção de texto e gramática” e o outro “Português: contexto, interlocução e sentido” volume 3 das autoras Maria Luiza Abaurre (org.), Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontana, lançado em 2008 pela editora Moderna de São Paulo, os quais foram analisados sobre a maneira de como os mesmos trabalham e desenvolvem as práticas de escrita no letramento escolar com os textos de divulgação científica em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, as escolhas destes autores se remete a perspectiva das diferenças entre estes como a experiência em sala de aula e a percepção quanto ao objeto de pesquisa deste trabalho. Após as leituras, partiu-se para a análise dos dados coletados durante as leituras e conclusões tiradas a partir de reflexões de vários textos e leituras que evidenciam este tema.

### **5.1 Análise dos Dados**

Sabemos que o livro didático de português é, com certeza, o norteador das leituras realizadas pelos alunos nas escolas brasileiras. Nesse sentido, convém analisar esses livros com o intuito de averiguar de que forma os gêneros textuais neste caso os textos de divulgação científica são veiculados por eles, se bem trabalhados ou não, uma vez que as práticas leitoras no espaço escolar resultam desse recurso, bem como a forma em que os educandos demonstraram na vida em sociedade. Assim analisaremos como são apresentados e, qual a preocupação dos organizadores no que diz respeito ao processo de leitura e produção de texto e às propostas de exercícios apresentadas nas atividades de pré-leitura, análise, compreensão, interpretação e produção de texto, assim como de pós-texto, visando à instrumentalização do escritor iniciante.

Utilizamos dois livros nesta análise, o primeiro foi dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino médio, do ano de 2010, o livro retrata literatura, produção de texto e gramática, a parte que cabe a esta análise se encontra das páginas 201 a 205 do texto de divulgação científica. De início os autores lançam um texto para leitura, não surgindo nenhum objetivo claro com relação à produção de texto para este gênero.

Figura 1: Texto de divulgação científica do Livro Português e Linguagens 3.



Fonte: CEREJA, 2010, p 201 e 202.

Outra informação muito relevante é a falta de um glossário no rodapé do texto, pois algumas palavras no decorrer deste artigo são complexas e podem fazer com que o aluno perca o interesse por esse tipo de leitura, tornando a leitura e a produção desse gênero cansativa e sem sentido, pois, todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. (CHARTIER, 1999).

É fundamental que os autores descrevam as circunstâncias do texto, quais os objetivos para a produção e para a leitura. Para Marcuschi (2008), as condições inadequadas das atividades de leitura dos textos em livros didáticos de largo uso são corresponsáveis não só pelas inadequações e deficiências de leitura apontadas por avaliações oficiais, como as do SAEB e do ENEM, como também pelas dificuldades pessoais que, marcam a relação do leitor médio brasileiro com o texto impresso e com a leitura.

Figura 2: Interpretação e Produção do texto científico do Livro Português e Linguagens 3

2. Pelo fato de lidarem com assuntos ligados a áreas científicas do conhecimento, os textos de divulgação científica frequentemente fazem uso de uma linguagem em que há vocabulário e conceitos científicos básicos.

a) Identifique, no texto, palavras ou expressões usadas no meio científico para abordar o fato de os humanos serem descendentes dos macacos.

b) A que área científica pertencem tais palavras ou expressões?

3. A estrutura de um texto de divulgação científica não é rígida, pois depende do assunto e de outros fatores da situação, como: quem produziu o texto, para quem, com que finalidade. Apesar disso, normalmente o autor apresenta uma ideia principal ou tese, geralmente um conceito ou um ponto de vista sobre um conceito, e procura fundamentá-lo com "provas" ou evidências, isto é, exemplos, comparações, resultados objetivos de experiências, dados estatísticos, relações de causa e efeito, etc. No texto "Antepassados não são distantes":

a) Qual é a ideia principal apresentada pelo autor?

b) Com que "provas" ou argumentos o autor fundamenta a tese que defende?

c) De que o autor se serve para justificar seu ponto de vista?

4. Observe a linguagem empregada no texto.

a) Há formas verbais, que tempo e modo são predominantes?

b) Qual variedade linguística foi empregada?

c) A linguagem revela preocupação com a expressividade e a emotividade, ou é clara, objetiva e tende à impessoalidade?

d) Considerando-se o assunto e o veículo em que o texto foi publicado, pode-se afirmar que esse nível de linguagem é adequado à situação? Por quê?

5. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características do texto de divulgação científica? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem.

**Produzindo o texto de divulgação científica**

Em grupo, produzam um texto de divulgação científica sobre efeito estufa e aquecimento global, para ser lido pelos demais colegas e por alunos de outros anos de sua escola.

Para ampliar seus conhecimentos sobre o tema, leiam o painel de textos a seguir e façam pesquisas em livros, enciclopédias, jornais, revistas, websites e assuntos científicos e também na Internet, se possível.

**Aquecimento global**

**EFEITO ESTUFA** É um fenômeno natural. Os gases que compõem a atmosfera retêm na planície parte do calor refletido do Sol. Esse efeito é potencializado e se torna prejudicial, provocando o aquecimento global, quando há um aumento na concentração dos gases do efeito estufa – como o dióxido de carbono.

**IPCC** Os relatórios do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas estabelecem que o aumento da efeito estufa provoca a elevação da temperatura média da Terra. Se continuar, segundo as projeções do IPCC, 1,1 °C e 2,9 °C na temperatura. A pior situação prevê um aumento entre 2,4 °C e 6,4 °C.

**CONSEQUÊNCIAS** As geleiras dos polos já começam a derreter e o Ártico pode ficar sem gelo no verão a partir de 2030. O nível do mar poderá se elevar entre 18 e 59 centímetros até 2100, colocando em risco as cidades costeiras e nações insulares. Populações deverão se deslocar e, assim, aumentar o número de refugiados do clima. Ondas de calor, secas, enchentes e ciclones serão mais frequentes e intensos. [...]

**BRASIL** Contribui para o efeito estufa sobretudo com o desmatamento da Amazônia. Contrariando tendência dos últimos anos, em 2007 o ritmo de destruição da floresta aumentou no segundo semestre.

**ACORDO DE BALI** Foi a mais recente das conferências internacionais sobre questões ambientais e visou a preparação para um acordo pelo Protocolo de Kyoto. Pelo acordo, todos os países reconhecem que são responsáveis pelo aquecimento global e se comprometem a tomar medidas para combatê-lo.

**O Protocolo de Kyoto**

O Protocolo de Kyoto é um acordo internacional que estabelece metas de redução das emissões de gases causadores do efeito estufa. O documento prevê que, entre 2008 e 2012, os países desenvolvidos reduzam suas emissões em 5,2% relativamente aos níveis medidos em 1990.

O tratado foi estabelecido em 1997 em Kyoto, no Japão, e assinado por 94 países, dos quais cerca de 30 já transformaram suas determinações em vigor. Uma das condições para a entrada do pacto em vigor é que em terra a adesão de pelo menos 55 países, o que já ocorreu.

Os Estados Unidos, o país que mais emite gases de efeito estufa, não assinaram o acordo, sob a alegação de que ele é prejudicial à sua economia.

(Cópia do estudante: Atualidade e vocabulário, 1º semestre de 2008)

**Os 3 R's**

A política dos 3R's é o caminho mais equilibrado para resolver o problema da emissão de carbono na atmosfera. É importante que todos compreendam que a ordem dos fatores altera o resultado final e que cada um faça a sua parte.

- **REDUZA:** embalagens plásticas, sacolinhas, embalagens individuais, embalagens não recicláveis;
- **REUTILIZE:** embalagens, potes de vidro, garrafas, verso de papéis;
- **RECICLE:** papel, vidro, plástico, metal.

**100**

Anos 6 e tempo mínimo necessário para que uma sacolinha de plástico se decomponha na natureza. Dependendo das condições a que o produto estiver exposto, esse tempo pode dobrar.

**Calcule emissões**

Uma residência que consome em média 390 kWh/mês de energia elétrica, mais um botijão de 45 metros cúbicos de gás por mês e produz diariamente em torno de 20 quilos de lixo emite, no período de um ano, 3,7 toneladas de CO<sub>2</sub> todos os dias. O cálculo pode ser feito sem esforços através do site Recicle Carbono em deslocamentos e em viagens. Além de mostrar o tamanho do problema, o site oferece ainda dicas que ajudam indivíduos e empresas a diminuir o volume de emissões.

**1,84 t**

De gás carbônico por habitante é quanto o Brasil emite em 2007, segundo a Empresa de Pesquisa Energética (EPE), estatal responsável pelo planejamento de longo prazo do setor energético do País. No mesmo período, os Estados Unidos emitiram o equivalente a 19,61 toneladas/habitante e o Japão, 9,5 toneladas/habitante.

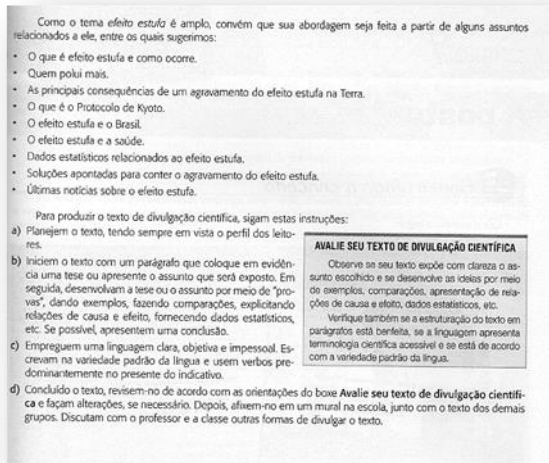
(Informe publicado, 27/9/2008)

Fonte: CEREJA, 2010, p. 203 e 204.

Mais um fato interessante está na interpretação do texto que segue por alguns questionamentos dado pelos autores de forma simples e subjetiva, tendo em vista a reflexão do aluno com relação ao texto, mas como refletir sobre um texto complexo e com palavras de sentido encontrado apenas no dicionário, essa falha na comunicação é muito comum nos LD mais ainda quando se fala do gênero texto de divulgação. Para os autores Borgatto, Bertin e Marchezi, (2006, p. 3) aguçar a imaginação, aflorar emoções, informar, prender a atenção, estimular o espírito crítico, contribuir para sua formação como leitor e produtor de textos é a maior finalidade deste livro (Livro didático de língua portuguesa), sem deixar de lado o prazer do novo e do lúdico.

Como último aspecto, os autores indicam os passos para a produção um texto científico conforme a figura 3 (abaixo), no entanto desde o início desta abordagem o aluno que ler este artigo e não compreender o porquê de escrever ou ler textos desse gênero, não se encaixará dentro da perspectiva que o professor ou o autor querem que ele o faça.

Figura 3: Como produzir e avaliar um texto científico/livro Português e linguagens 3.



Fonte: CEREJA, 2010, p. 205.

Nos excertos acima, vemos grande ênfase na parte da forma do gênero (suas características, linguagem direta, apresentação de uma tese, argumentos que desenvolvam essa tese, etc.) mas, se olharmos pelo viés bakhtiniano enunciativo-discursivo, entenderemos como propõe Rojo (2008) que o gênero não é uma forma pronta e acabada, mais uma enunciação em construção.

No segundo livro analisado, das autoras Abaurre de 2008, o texto de divulgação científica é bastante trabalhado com oito páginas de atividades de leitura e produção de texto. Assim, as autoras iniciam evidenciando ao professor e aluno os objetivos que devem ser alcançados ao final do capítulo, conforme a figura 4 (abaixo).

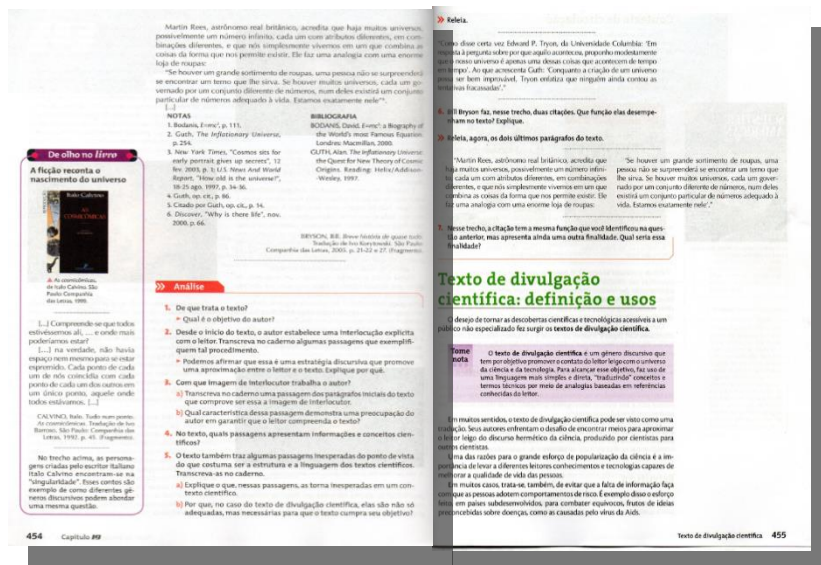
Figura 4: texto de divulgação científica/livro português contexto, interlocução e sentido.



Fonte: ABAURRE, 2008, p. 452 e 453.

Já de início, as autoras demonstram em qual esfera de comunicação esse texto deve circular e qual a importância da produção do mesmo, a leitura inicial do texto como construir o universo de BRYSON é interessante e chama bastante atenção do leitor e segue de acordo com as necessidades do professor. A Linguagem utilizada pelas autoras desde a atividade de interpretação à atividade de produção de texto é formal e bem simples, elas destacam ainda o uso das linguagens não tão específica de textos científicos e da interlocução explícita, isso possibilita um percepção do sentido do texto pelo aluno, outra informação muito importante e crucial para a formação crítica dos alunos está no fato da autora dar a definição e os usos do texto científico (Figura 5) dando ao aluno a possibilidade de se situar nesse meio repassando ainda o contexto de circulação e os leitores que são atingidos por essas produções (Figura 6 na próxima página).

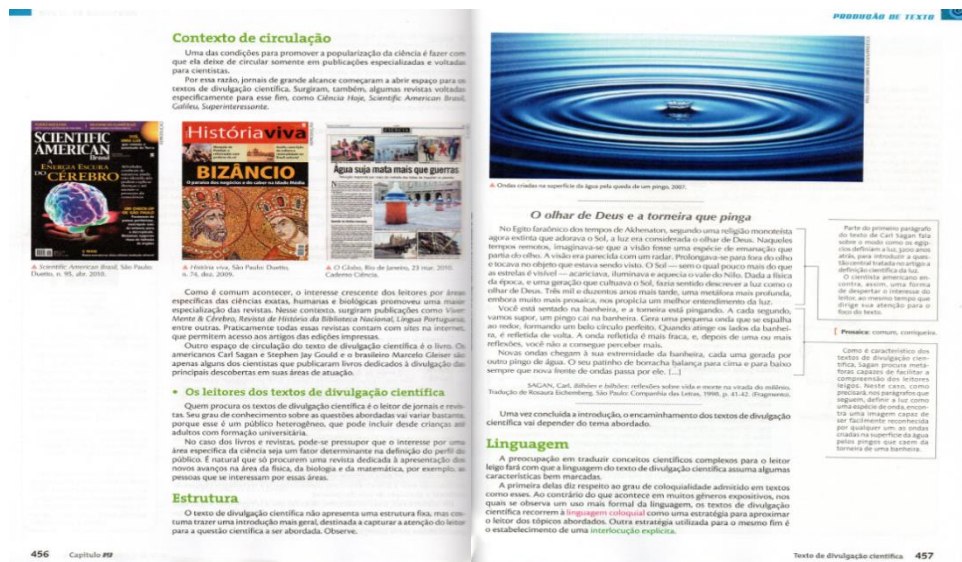
Figura 5: definições e uso do texto científico/ livro português contexto, interlocução e sentido.



Fonte: ABAURRE, 2008, p. 454 e 455.

A estrutura que compõem a organização segue objetiva sem rodeios e cansaços desnecessários, as imagens utilizadas pela autora são interessantes e visíveis e por si só dão ao leitor a chance de ler o texto a partir da imagem proposta (Figura 6). De acordo com a autora, além do texto científico veiculado pelos Livros didáticos ser interessante à escolha das ilustrações pode dar ao assunto um tom maior de atenção e de compreensão com relação à leitura, assim as ilustrações trazidas no livro foram bem escolhidas e evidenciadas.

Figura 6: Contexto e circulação do texto científico/ livro português contexto, interlocução e sentido.



Fonte: ABAURRE, 2008, p. 456 e 457.

As autoras deste livro também trouxeram boxes e legendas com leituras de cunho informativo ao leitor e que elucidam ao aluno as esferas de divulgação do texto científico e as formas de construção desse gênero mesmo que superficiais são relevantes para o escritor que está iniciando este processo de produção. Assim, para a autora dentro das práticas de letramento os textos, ilustrações, boxes e legendas também traduzem ao leitor uma perspectiva melhor com relação ao que ele está lendo e ao que o professor e o livro didático querem que este produza. Como último recurso, às autoras descrevem algumas orientações aos educandos de como produzir e dicas para a produção do texto de divulgação científica esse aspecto é crucial nesta etapa, mas as autoras tentam em suas explicações simplificar esse processo para o aluno e por mais que seja ainda uma etapa de conhecimento para ele deveria haver mais rigor nas colocações.

Nessa ótica, Rojo (2006, p.72), afirma que deve-se ensinar a interpretação de textos a partir das escolhas de determinados gêneros discursivos e de suas respectivas esferas de atividades, tendo como ponto de chegada os temas e a significação dos enunciados e, dessa forma, esboçar-se uma didática específica para cada um dos projetos autorais. Determinadas esferas tais como a jornalística, política científica, dentre outras, são necessárias ao exercício reflexivo da cidadania; enquanto “outras esferas da cultura, como as artísticas (literária,

musical, teatral, cinematográfica etc.), estas são mais difíceis de acessar para diferentes grupos sociais.

### **Considerações Finais**

O presente artigo partiu de inúmeras inquietações a respeito do letramento escolar e do Gênero de discurso científico, seu emprego nos Livros didáticos de língua portuguesa e sua importância no ensino instituído pelos professores nas escolas. Evidenciamos o gênero e suas características de leitura e produção textual no livro didático e na sala de aula pelos alunos. Sabendo da importância do gênero na formação crítica e consciente dos educandos comprovada neste artigo e afirmada por muitos estudiosos, a escola os professores deveriam encarar e direcionar seus alunos a este conteúdo e assim possibilitar ao aluno o domínio e apropriação das propriedades formais, composicionais e temáticas do texto de divulgação científica.

Assim as duas obras aqui analisadas de MARCELA ABAURRE & MARIA 2008 e CEREJA & COCHAR MAGALHÃES 2010 são muito bem fundamentadas, no entanto a obra que melhor retrata o gênero discursivo texto de divulgação científica é o Livro Didático da autora Abaurre pela sistematização do tema, pela forma em que foi colocado e explicado o gênero, não deixando lacunas que impossibilitariam a formação de um aluno crítico e consciente, em praticamente todos os aspectos aqui analisados estas fazem um aparato muito contundente no Livro Didático.

### **Referências**

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. *Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e o Letramento Literário* Entreletras, Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2 ISSN 2179-3948. Recebido em maio de 2011; aceito em agosto de 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. Universidade



Federal do Pernambuco. Natal - Rio Grande do Norte / Brasil. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* (1ª à 4ª série). Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* (5ª a 8ª série). Brasília, 1998.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.

CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CICONELLE e Da SILVA, (2010) *do texto Divulgação Científica: um instrumento de fomento à participação política e à democratização do acesso ao conhecimento?* Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, USP.  
<https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=2870&numeroEdicao=18>. Acesso em 18/02/2015

LOVATO, C. *Análise de Gênero: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje online*, 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (1994) *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., **10** (2): 329-338.

ROJO, R. & BATISTA, A (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.) *Encontros de Linguagem – Estudos Linguísticos e Literários*, Uberlândia, MG: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 51-80.

\_\_\_\_\_, R. *O Letramento Escolar e os Textos da Divulgação Científica – A apropriação dos Gêneros de discurso na escola*. Linguagem Em (Dis)Curso – Lemd, V. 8, N. 3, P. 581-612, Set./Dez. 2008.

# **A MULHER, O TRABALHO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: ASPECTOS TEÓRICOS MATERIALISTAS E DISCURSIVOS NO DISCURSO MIDIÁTICO**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Samuel Barbosa Silva<sup>1</sup> (UFAL)*

## **Introdução**

Devido ao crescimento dos estudos sobre gênero, trago neste artigo algumas contribuições teóricas que ajudarão ao leitor no entendimento sobre o papel da mulher em uma sociedade complexa, desatando alguns nós e construindo outros nós, no intuito de refletirmos esta articulação que envolve a mulher, o trabalho, as novas configurações familiares e o discurso midiático. Neste trabalho, esta reflexão encontra-se apoiada teoricamente pelo materialismo e a Análise de Discurso, nos auxiliando em determinados questionamentos surgidos ao longo da pesquisa no que diz respeito à mulher em sociedade, fazendo um resgate histórico e discursivo. Objetivando traçar os caminhos que marcam a participação da mulher desde a sociedade primitiva até a atualidade a partir das relações de trabalho, as suas conquistas ao longo dos tempos - como possível norteadora para a transformação da família nuclear - e como a mídia, desde o surgimento dos meios de comunicação, vem posicionando a mulher em sociedade a partir das formações discursivas e ideológicas que são lançadas pelos seus anúncios publicitários, novelas, filmes, etc. Este artigo faz parte de uma pesquisa dissertativa visando contribuir teoricamente com o trabalho dissertativo final e a comunidade acadêmica em geral.

## **1 A Mulher e as Relações de Trabalho**

De acordo com Marx (2010, p. 23), “[...] o homem para poder existir deve transformar constantemente a natureza”, sendo assim, desde a sociedade primitiva o homem vem

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Letras do Núcleo de Ensino a Distância da Universidade de Pernambuco (NEAD/UPE) e Mestrando em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

passando por diversas mudanças que não estão ligadas necessariamente aos fatores biológicos, mas também aos fatores sociais como a luta de classes, os sentimentos humanos, a produção artística, etc.

O trabalho surge como elemento primordial para a constituição do homem como ser social e racional, de acordo com Lessa e Tonet (2011, p. 23) “[...] o que difere o mundo dos homens e a natureza é o trabalho”. É no trabalho que o homem vai construindo-se materialmente e também individualmente, onde entra o princípio da objetivação trazido por Marx, em que o ser humano é capaz de transformar a realidade em que vive para satisfazer as suas necessidades. Marx (2010, p. 32) ressalta “[...] é a capacidade de idear e objetivar que difere o homem da natureza (abelhas/formigas) que já vem geneticamente determinado.”

A partir da sociedade rudimentar começa a divisão de trabalho e a divisão sexual nas atividades, em que o homem saiu para a pesca/caça e o trabalho mais rígido e as mulheres concentram-se apenas na coleta de vegetais e as atividades relacionadas ao ambiente doméstico.

Mesmo assim o homem ainda ficou em sociedades primitivas, asiáticas, escravistas e feudalistas na dependência da natureza, é a partir da sociedade capitalista que as revoluções começam a acontecer, pois, com o advento da Revolução Industrial e Francesa o homem começa a se desprender das relações de dependência da natureza, passando a explorar (mais uma vez) o homem pelo homem de uma forma diferenciada em que a divisão das classes sociais, a força de trabalho e o trabalho assalariado serão palavras-chave nas relações sociais entre dominador e dominado.

A mulher, especificamente, vem acompanhando essas modificações sofridas ao longo das sociedades existentes e a atual, de maneira não igualitária, desde muito antes da década de 1960 com o movimento feminista, em que a principal reivindicação deste movimento está relacionada na questão da desigualdade trabalhista, essencialmente no que se refere ao fator monetário.

Essas reivindicações estão interligadas a relação de produção/reprodução alimentada pelo sistema capitalista, já menciona Magalhães (2005, p. 32) “[...] há uma subordinação da reprodução à produção, que se apóia numa divisão sexual do trabalho, que terá variações diferentes, dependendo da lógica da produção de cada sociabilidade”. Para o sistema capitalista é interessante manter a mulher afastada das fábricas ou com uma dupla jornada de trabalho, com salário inferior, para que a relação de produção/reprodução possa efetivamente ganhar mais espaço no corpo social. De acordo com Magalhães (2010, p. 4):

A instauração da propriedade privada (apropriação particular dos meios de produção) inaugura na história a subordinação das mulheres aos homens. Ao constituir-se o modo de produção baseado na exploração humana, põe-se na história a divisão social em classes antagônicas, que fundamentará a subordinação da reprodução à produção, combinada à divisão sexual do trabalho.

Será a partir do conflito de classes que iniciará a opressão de gênero, nesse caso a mulher, que a partir do sistema de reprodução/produção da vida humana é ela a principal responsável para gerar e conceber o ser humano, sendo assim como é condicionado (natural) a atividade humana esse sistema de reprodução da vida, o homem, por sua vez atua como agente de transformação social da sociedade e que vai se subsidiar do trabalho para iniciar essa transformação em vários segmentos da sociedade. “[...] É *no e pelo* trabalho que o ser humano se constitui como tal, modifica o mundo e a si mesmo, [...]” (LUKÁCS, 1997, p. 23).

A partir das relações de classe social é que se estabelecerão quem produz “mais”, “melhor” e não irá prejudicar na manutenção da “ordem natural” do sistema biológico que é o da reprodução humana, então, começa a instaurar-se também uma divisão sexual do trabalho, priorizando a mulher em atividades que sempre a associem com as atividades domésticas, regularizando também sua força de trabalho e sua sexualidade. Sobre a atribuição da reprodução essencialmente relacionada às mulheres menciona-se que:

Para cada forma de produzir será necessária uma forma de reprodução. Na verdade, a composição físico-biológica das mulheres facilita a decisão social de serem elas a parcela da população que deverá ter, como prioridade, a preocupação com a reprodução. (MAGALHÃES, 2005, p. 32).

Ainda há outra questão ligada a essa relação de produção/reprodução salientada por Magalhães (2005) que é o afastamento sociopolítico das mulheres, para que haja uma manutenção e controle em sociedade e o sistema capitalista possa obter lucros e não arcando com despesas que surgem da vida cotidiana. Sendo assim o próprio sistema capitalista incorpora do patriarcalismo as condições que são estabelecidas pelo mesmo, em que passa a naturalizar aspectos sociais que estão condicionados aos fatores biológicos entre o homem e a mulher.

[...] Há uma relação de naturalização de um aspecto social que, efetivamente, se baseia na diversidade biológica entre homens e mulheres. (...) a reprodução social se utilizará ideologicamente dessa divisão, determinando que as tarefas necessárias a manutenção do sistema serão executadas em espaços diferenciados: a reprodução biológica e cotidiana será realizada pela família no espaço da casa, e a reprodução econômica e legal será feita no espaço da rua, nas fábricas e órgãos públicos da administração e do poder. (MAGALHÃES, 2005, p. 32-4)

Entende-se que a família e o Estado têm participação primordial na intervenção da mulher nas suas relações de trabalho, pois, o próprio sistema capitalista (gerado pelo sistema

burguês) é que vai determinar a partir da família (criação do Estado) quem deve ocupar determinadas posições na sociedade, baseado nesta reprodução social. Dessa forma (família e Estado) atuarão como mecanismos de força de trabalho da mulher, fortalecendo sua exclusão do campo sociopolítico.

## **2 Mulher: Precursora de Novos Arranjos Familiares?**

Desde a sociedade primitiva as pessoas costumavam andar em bandos, nômades, apresentando relações sociais de forma coletiva e mútua contribuindo assim para o bem-estar de todos que viviam em comunidade. Para obter meios de sobrevivência, o homem encontrou na natureza os elementos necessários para atender às suas necessidades, explorando-a através do trabalho.

Mas esse trabalho, dentro da família comunal, se dava de maneira participativa em que não havia exploração do homem pelo homem, ou seja, o trabalho alienado. Já diz Lessa (2012, p.19) “Eram sociedades que desconheciam a alienada divisão social do trabalho”.

A partir do trabalho explorado surgirá a gênese das classes sociais, sendo esta também responsável pela propriedade privada, o Estado e o trabalho alienado. A partir desses novos elementos é que a família comunal vai se desintegrando e dando espaço para os atos individuais, formando a família monogâmica (composta por pai, mãe e filhos) onde o próprio sistema em que estão inseridos irá conduzi-los ao ideal capitalista de produção/reprodução (LESSA; TENOT, 2011).

A família é uma instituição criada pelo Estado, com fins lucrativos e para estabelecer a ordem social/moral/religiosa, etc. regida pelo sistema capitalista ao qual estamos inseridos. Sendo assim, as funções desempenhadas por cada um dos cônjuges (homem e mulher) vêm sendo pré-determinado por este sistema, pois, para que o capital ganhe cada vez mais força é preciso produção e a mesma não pode existir sem reprodução humana (ou vice-versa). A família está predominantemente atrelada também ao patriarcalismo – onde o homem é o chefe/provedor familiar e cabe a mulher, filhos e servos (este último, em épocas passadas) servi-lo de todas as formas possíveis – e a nova forma de organização na sociedade (LESSA, 2012).

É através do princípio da família monogâmica (estabelecida pela burguesia) associada a sociedade de classes que vai limitar a mulher apenas ao domínio do lar. Partindo da ordem da alienação em que “o ser homem e ser mulher” já está determinado ideologicamente por esta sociedade em que cabe ao homem as atividades mais difíceis, complexas, complicadas,

violentas, ou seja, não podem ser afetivos ( daí a ideia de que “homem não pode/deve chorar”), cabe a ele a dominação, e no trabalho concerne ao intelectual ou manual. E quanto às mulheres? Cabe o papel inverso, em que devem renegar a sua historicidade de lutas e conquistas, privando-se de todas as formas de trabalhos manuais fora de casa para deter-se aos serviços domésticos e a reprodução biológica.

Excluídas da participação na vida social, com sua existência reduzida ao estreito horizonte do lar patriarcal, as mulheres vão se convertendo no feminino que predominou ao longo de milênios: pessoas dependentes, débeis, frágeis, ignorantes, bonitas para os homens aos quais devem servir, dóceis, compreensivas. Enfim, pessoas moldadas para a vida submissa e subalterna que lhes cabe na sociedade de classes ( LESSA, 2012, p. 37).

Partindo desse pressuposto a mulher ao longo das sociedades existentes vai ocupando o domínio do lar, sendo responsável pela administração das atividades domésticas que incluem: organização da casa, cuidar dos filhos, alimentação, roupas lavadas, educação, saúde, etc. Porém, em meio a tantas lutas como o movimento feminista, por exemplo, a mulher passou a adquirir alguns direitos que lhe são cabíveis (como votar, trabalhar nas indústrias, divórcio, etc.), mas mesmo assim ainda eram/são de sua competência a jornada dupla de trabalho (indústria/casa), salienta Lessa (2012, p. 75):

[...] entre as classes trabalhadoras, era uma situação normal às mulheres trabalharem fora de casa, coisa que não acontecia entre as famílias burguesas. Ainda assim, esse fato, por si só, não significa que as tarefas domésticas e de criação dos filhos deixaram de ser serviço privado a ser prestado pelas mulheres aos seus maridos: a dupla jornada de trabalho.

Dentro deste mesmo primado, da sociedade de classes, a família vai se constituído seguindo os moldes do discurso hegemônico em que a família monogâmica, nuclear e heterossexual é a que se encaixa no perfil da sociedade com valores sociais, morais, religiosos, políticos, etc. até a metade do século XX, sendo as demais organizações familiares consideradas desestruturadas ou desorganizadas. No sistema capitalista, a família é a unidade de consumo e reprodução das forças de trabalho, onde cada um já tem os seus papéis definidos. Mas com o advento de vários movimentos sociais e principalmente o da Revolução Feminina, as mulheres ( da classe proletária) passaram a sair do seu ambiente doméstico para adentrarem nas indústrias.

É a partir dos movimentos sociais, liderados pelas mulheres na luta por emancipação, que começa a ganhar destaque na década de 1970 às novas configurações familiares, em que a mulher supera alguns ideais sexistas, políticos, sociais (sexo como moral, sexo como reprodução, direito ao voto, direito ao divórcio, ingresso no mercado de trabalho, etc.) sendo

assim uma possível idealizadora das novas ramificações no seio familiar. A partir da reestruturação dos papéis da mulher, em que a mesma saí parcialmente das atividades do lar, da maternidade e passa a dedicar-se ao trabalho assumindo posições de provedora do lar (ocasionada por um divórcio), por exemplo, está contribuindo na formação de uma família diferente, a monoparental em que apenas um dos cônjuges assume a responsabilidade do lar como um todo.

Através dessas autonomias que a mulher foi ganhando ao longo do tempo, outras configurações familiares no corpo social foram surgindo, pois,

Em 1980, o avanço da medicina alavancou as possibilidades de inseminações artificiais e fertilizações *in vitro*, o que dissociou por completo a gravidez da relação sexual entre homens e mulheres. Em 1990, o exame de DNA permite a identificação da paternidade. Casamentos tardios, maternidade após os 30 anos, redução do número de filhos, aumento da contracepção em idade precoce, socialização dos filhos transferida também para serviços públicos e privados, aumento da união estável, aumento significativo das famílias monoparentais, aumento de famílias recompostas (separação/divórcios), aumento da população mais velha, aumento de pessoas que vivem só, união de homossexuais e acolhimento de agregados são outros fatores sócio-históricos que acabam por influenciar na constituição dessas novas configurações familiares e quebram a concepção tradicional de família (PEREIRA; SZYMANSKI, 2013, p.56).

Mais uma vez a mulher, voltada ao mundo do trabalho, encontra possibilidades através da medicina de não atuar em sociedade apenas como a reprodutora e “sair” dos discursos hegemônicos vigentes, em que a mulher que não assume as atividades domésticas e de reprodução deve ser “excluída” do meio social. A sociedade de classes é que terá função primordial na discussão sobre a formação de novas configurações familiares apoiado no papel feminino, pois como sabemos, existem mulheres de classes sociais diferentes em que umas estão em uma posição privilegiada em detrimento a outras, sendo a primeira posição vista como aquelas mulheres que são “emancipadas totalmente” e a segunda posição, ainda estão no cerne ditatorial do patriarcalismo. Pereira e Szymanski (2013) dizem que as diferenças sociais existentes entre as mulheres também irão interferir na construção familiar. A mulher rica e a mulher pobre vivem em situações diferentes determinadas pelo sistema capitalista, trazendo a tona uma ilusão de que houve uma emancipação das mulheres por conta do crescimento de famílias chefiadas por elas.

A interferência da sociedade de classes coloca a mulher mais pobre como a que engendra no meio social, com maior proporção, essa gama de configurações familiares que vão além da família nuclear, e se classificam de acordo com Kaslow *apud* Szymanski (2008, p. 60) como:

[...] família nuclear (pai, mãe e filhos), extensa (incluindo três ou quatro gerações), adotivas (bi-raciais ou multiculturais), monoparentais (chefiada só por um dos genitores), reconstituídas (após a separação conjugal), casais (sem filhos), casais homossexuais (com ou sem crianças) e várias pessoas vivendo juntas, sem laços consangüíneos, mas com forte comprometimento mútuo, características estas, que Dias (2007) em sua obra define de “famílias eudemonistas”, E por fim, famílias anaparentais e paralelas (extraconjugal).

Por diversos motivos de cunho familiar a mulher pobre atrelada ao trabalho, assume a chefia da casa seja na área econômica, conjugal ou pessoal acarretando assim diversas ocupações, pois, ao chegar em casa precisa realizar as tarefas domésticas que são atribuídas a esposa/mãe/cuidadora “batizada” pela ideologia patriarcal e naturalizando-se, fortalecendo cada vez mais o sistema capitalista que apenas lucrará com toda esta situação.

Ainda dentro destas afirmações neste tópico é preciso amadurecer para fortalecermos a ideia de que a mulher, na perspectiva do trabalho e da sociedade de classes, está sendo a responsável por essas novas formações familiares no meio da sociedade do século XXI, porém, é notório que dentro de uma sociedade dividida em classes, vinculada ao sistema capitalista dificulta a progressão da mulher para ter de fato sua emancipação e possivelmente ficar livre de estereótipos da sociedade atual.

### **3 Contribuições da AD no Discurso Midiático sobre a Mulher**

Hoje em dia estamos sobrecarregados em nosso cotidiano de vários meios de comunicação de massa, seja a TV, Jornal, Rádio, Revistas, Outdoor, etc. que têm a intenção de divulgar assuntos recorrentes do cotidiano e, por conseguinte ao favorecimento dos seus negócios. Em uma sociedade capitalista, em que as pessoas vivem consumindo constantemente é preciso à utilização de diversos recursos da linguagem para conseguir enxertar na mente das pessoas a necessidade de se adquirir/possuir/ser o que está sendo veiculado pela mídia.

Para entendermos esse fenômeno da linguagem e os sentidos que são materializados em diversas formas, principalmente pela língua, recorreremos a Análise do Discurso (doravante AD), de linha francesa, postulada por Michel Pêcheux na França em 1960. Nos estudos do discurso, o que vai ganhar destaque não é o ato comunicacional e sim os sentidos que são estabelecidos a partir dos discursos veiculados pela mídia, ou seja, para a AD o que interessa é “[...] o efeito de sentido entre os locutores” (PÊCHEUX, 1990, p. 92), que será estabelecido.

Através da fala/texto atingimos o discurso e as situações em que é produzido, sendo assim em um anúncio vinculado pela mídia utilizaremos, na maioria das vezes, a linguagem



verbal e não-verbal para entender os processos discursivos que levaram a materialização deste discurso midiático, além disso, deve-se levar em consideração o momento sócio-histórico em que aquele discurso está sendo emitido fazendo uma conexão com outros discursos iguais/semelhantes que já foram reproduzidos em outras contextualizações com o sentido igual ou similar.

A AD também contribui, através do discurso, no entendimento sobre a ideologia predominante nestes discursos proferidos pela mídia, atuando na/para relação entre sujeitos. Levando em conta as posições enunciativas e o contexto histórico em que é produzido o discurso, ou seja, de que lugar está sendo emitido o discurso pelo sujeito? (posição-sujeito) e em qual momento histórico-social esses enunciados estão sendo articulados? De que forma está sendo produzido este discurso? , etc. esses e outros questionamentos fazem parte dos estudos da AD com o intuito de descorporificar o que está sendo dito ou silenciado e qual(is) sentido(s) deseja transmitir ao seu público-alvo, através da linguagem.

Para se fazer um resgate sócio-histórico dos enunciados, utilizaremos o materialismo dialético proposto por Pêcheux (1990, p. 101) na AD, a partir das leituras de Marx, em que “[...] os componentes básicos para ideologia está alocado no sistema de pensamentos (forma que o homem concebe o mundo e suas relações)”, será a partir do materialismo dialético que propomos recuperar os enunciados e suas condições de produção na história e ideologia. A partir das necessidades do homem nasce o desejo de criar outras possibilidades para sua sobrevivência e conseqüentemente, nos dias atuais, a movimentação da economia e essas relações são estabelecidas a partir do trabalho como categoria fundante do ser social.

A partir dessas junções propostas pela AD em que está intimamente ligada ao tripé epistemológico (língua, discurso e ideologia), é possível desvelar, numa perspectiva do discurso, o que está sendo ideologicamente marcado pelo corpo social e inscrito/materializado na língua. No que se refere ao gênero<sup>2</sup> mulher a AD vem contribuindo de maneira satisfatória com base nas categorias discursivas que são eleitas na pesquisa para entender os sentidos que são postos sobre/para a mulher na sociedade. O discurso é o acesso imediato para compreender a materialidade como um todo, de forma que pretende-se chegar a(s) interpretação(ões) mais próxima(s) da realidade.

O discurso publicitário, desde o surgimento da TV e do Cinema, corrobora para atribuir as funções que cada gênero deve desempenhar em comunidade. Sendo assim, fortalecendo os laços que já são automaticamente impostos pelo sistema capitalista em vigor,

---

<sup>2</sup> Gênero, nesse contexto, considerado em uma perspectiva biológica.

como já mencionado em tópicos anteriores.

De acordo com Silva e Silva (2014), a história das mulheres ganhou mais força na fase pós-feminismo e com o avanço da historiografia, mulheres como: Michelle Perrot e Joan Scott<sup>3</sup> são fundamentais na colaboração desses avanços e na construção da teoria dos gêneros. Silva e Silva (2014) mencionam que as mulheres foram agentes norteadoras no período entre guerras e industrialização nos anos 20, do século XX. No entanto, nos anos 30, neste mesmo século, as mulheres da sociedade burguesa brasileira contribuem com a mudança veiculada pelas mídias. Nesta época passam a usar roupas dos estilistas famosos internacionais e ditadas pelo cinema, aquisição de cosméticos e adornos mostrados pela TV. A partir desta breve consideração, já é perceptível como as comunicações de massa trabalham aliadas ao sistema capitalista, propagando o consumo na sociedade brasileira.

Desse período em diante a mulher vem sendo alocada pela mídia como objeto de sedução, prazer, dominação, doméstica, etc. causando um grande impacto na sociedade, pois a mulher que fugir da norma pregada pelos meios de comunicação será “excluída” de boa parte das atividades do meio social, gerando um desconforto e preconceito para a mesma. Os anúncios publicitários são campeões em aumentar e desprestigiar o valor da mulher na sociedade, pois ao mesmo tempo em que a colocam como independente, através de sua inserção no mercado de trabalho, também a tratam como objeto sexual e descartável, designando/deslocando sua função apenas para as atividades domésticas e “obrigações” sexuais.

A AD colabora neste viés mostrando o que está sendo veiculado e silenciado pela mídia a partir dos estudos do discurso, perfazendo caminhos histórico-sociais e ideológicos do(s) sujeito(s), podendo assim reproduzir a realidade mascarada pela mídia.

### **Considerações Finais**

Diante das discussões apontadas ao longo deste artigo é possível entender que existem muitos caminhos a serem trilhados para compreender como a Análise do Discurso, de linha francesa, vai contribuir mais estritamente para o andamento desta pesquisa dissertativa. É certo que as análises das materialidades não puderam ser incorporadas neste momento, por se tratar de um artigo de caráter apenas de revisão de literatura, com o intuito de aprimorar o

---

<sup>3</sup> Perrot é uma historiadora e professora emérita da Universidade Paris VII e Scott é uma historiadora Norte-americana, ocupa a cadeira Harold F. Linder na Instituto de Estudos Avançados de Princeton. Ambas estudam sobre a história das mulheres a partir da perspectiva da teoria dos gêneros.

conhecimento teórico basilar das contribuições norteadas pelo materialismo histórico dialético, estudos sobre a mulher em sociedade e a própria AD e posteriormente lançar novas divulgações experimentais deste trabalho. Esperamos contribuir com a comunidade acadêmica e social, de alguma forma, para esclarecer inicialmente essa relação da mulher e o trabalho, as novas configurações familiares e a mídia.

## Referências

ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; SOUZA, Alinne Bianca Lima; BELEZA, Mirna Carla Moreira. Novos arranjos familiares e os desafios ao direito de família: uma leitura a partir do Tribunal de Justiça do Amazonas. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. Macapá, n. 5, p. 105-119, dez. 2012.

LESSA, Sérgio. *Abaixo a família monogâmica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 112 p.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, George. *O Trabalho*. Tradução de Ivo Tonet. Maceió: 1997, mimeo.

MAGALHÃES, Belmira. *As marcas do corpo contando a História*. Maceió: Edufal, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho, Gênero e Educação. In: MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (org.). *Trabalho, Educação e Formação Humana*. Maceió: Edufal, 2005.

MAGALHÃES, Belmira; SILVA, Geice. A mulher no trabalho, na família e na universidade. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2, Número 2. Março, 2010, pp. 177 – 193.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo: Editora Avante, 2010.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani ... [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990, 61-162.

SCHIMANSKI, Edina; PEREIRA, Cláudia Moraes e Silva. Família, Gênero e Novas Configurações Familiares: um olhar sobre a mulher e a condição de pobreza. *Revista Magistro*. Vol. 8, Num.2, 2013.

SILVA, João Carlos da; SILVA, Mara Cristine Vitorino da. O materialismo histórico como método de análise: Uma via possível para entender a história das mulheres e da mulher na história? *Revista HISTEDBR* [on-line] Campinas, n. 59, p.37-52, out 2014.

## ESTUDO ARGUMENTAL DO VERBO *ARRUMAR*

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Sandro Luis de Sousa (IFRN/UEPB)<sup>1</sup>

### Introdução

A semântica é considerada o estudo do significado linguístico ou ainda o estudo do significado das expressões das línguas naturais (CHIERCHIA, 2003, p. vii). Já a semântica lexical é comumente conceituada como o estudo do significado de itens lexicais. Ao longo dos anos, o campo da semântica lexical viu emergir inúmeras teorias que tentam explicar, de forma satisfatória, as diversas facetas do significado lexical. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo apresentar uma análise do verbo *arrumar*, tomando como embasamento uma das abordagens componenciais modernas: a perspectiva do Léxico Gerativo de James Pustejovsky.

Para dar conta da proposta serão apresentados os diversos sentidos derivados da interação de verbo *arrumar* com os seus argumentos complementos, mostrando os possíveis sentidos daí resultantes. Os exemplos foram selecionados do *corpus* do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), assim como de abonações retiradas do dicionário Aulete *on-line*. O tratamento dos dados tem caráter qualitativo, embora apresente-se uma tabela com o número de ocorrências dos sentidos do referido verbo para uma melhor sistematização das informações.

Dentre as propriedades gerativas do modelo do Léxico Gerativo, será dado relevo ao mecanismo gerativo de co-composicionalidade para analisar o item lexical *arrumar*.

### 1. Semântica lexical e léxico gerativo

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Doutorando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. sandro.sousa@ifrn.edu.br

De forma bastante ampla, pode-se aduzir que a Semântica Lexical estuda o significado de unidades lexicais. Para Wachowitz (2013), a visão atual da Semântica Lexical explora as relações entre informação lexical e estrutura sintática conhecida como estrutura argumental. É nesse cenário que desponta a teoria do Léxico Gerativo.

Segundo Murphy (2010), assim como a semântica conceptual de Jackendoff, a Teoria do Léxico Gerativo de James Pustejovsky admite que o significado é conceptual por natureza e tem como seu foco principal a interface entre significado lexical e sintagmático. É uma teoria que investe na complexidade para a explicitação do significado dos itens lexicais.

Cambrussi (2011, p. 68), explicitando a teoria de Pustejovsky, afirma que o modelo do autor

utiliza uma metalinguagem que envolve uma matriz para descrever “uma possibilidade de explicitar formalmente a **composicionalidade da semântica dos itens lexicais**, tanto em suas ocorrências isoladas quanto em ocorrências de combinação em contextos. O intuito do trabalho de Pustejovsky é dar conta do uso criativo do léxico em novos contextos; para tanto, o autor constrói um modelo de estudo destinado à composicionalidade lexical enriquecida, objetivando formar uma **representação formal da linguagem que captura a natureza gerativa da criatividade lexical e o fenômeno da extensão do sentido [..]**” (grifo nosso)

Logo, a teoria de Pustejovsky é considerada gerativa no sentido de tentar explicar como nós damos um número infinito de sentidos às palavras por intermédio de meios finitos.

Por outro lado, Moura e Pereira (2004) asseveram que o Léxico Gerativo tem como propósito explicar um caso específico de indeterminação semântica que é a polissemia lógica. Pustejovsky (1996, p. 28) refere-se à polissemia lógica definindo-a como “uma ambiguidade complementar, em que não há mudança na categoria lexical e os múltiplos sentidos da palavra possuem significados sobrepostos, dependentes ou compartilhados”<sup>2</sup>.

Já Zavaglia (2002, p. 85) explica que um Léxico Gerativo é caracterizado como um sistema computacional que envolve, no mínimo, quatro níveis de representação que são assim caracterizados:

- a) estrutura argumental: apresenta a especificação do número e do tipo de argumentos lógicos e como eles são realizados sintaticamente;
- b) estrutura de evento: há a definição do tipo de evento de um item lexical e uma frase. Logo, a estrutura de evento é gênero do qual fazem parte as espécies Estado, Processo e Transição que podem ter uma estrutura de subeventos.

<sup>2</sup> No original: *I will define logical polysemy as a complementary ambiguity where there is no change in lexical category, and the multiple senses of the word have overlapping, dependent, or shared meanings.*

c) estrutura *qualia*: inclui modos de explicação compostos pelos papéis Formal, Constitutivo, Télico (designa função, finalidade) e Agentivo (especifica a origem do objeto semântico).

d) estrutura de herança lexical: nela, se tem a identificação de como uma estrutura lexical se relaciona com outras estruturas e sua contribuição para a organização global do léxico.

A estrutura argumental de uma palavra refere-se a uma especificação mínima de sua semântica lexical (PUSTEJOVSKY, 1996, p. 63)<sup>3</sup>. O autor apresenta quatro tipos de argumentos presentes na estrutura argumental:

1. Argumentos verdadeiros: são os sintaticamente obrigatórios. Por exemplo, Ex. João chegou tarde.

2. Argumentos *default* (padrão): não estão expressos sintaticamente, como em: João construiu uma casa (de madeira).

3. Argumentos sombreados: estão incorporados no item lexical. Eles só podem ser expressos por meio de operações de subtipificação ou de especificação discursiva, como neste exemplo dado por Back e Aragão Neto (2013):

João beijou Maria (com um beijo ardente).

4. Adjuntos verdadeiros<sup>4</sup>: não estão ligados a nenhum item lexical em particular. São aqueles que expressam modificações temporais ou espaciais. Ex. João chegou tarde.

Para fazer uso desses níveis de representação, responsáveis pelo comportamento polimórfico da linguagem, Pustejovsky (1996) utiliza mecanismos gerativos que incluem três tipos de transformações semânticas chamadas de *coerção de tipo*, *ligação seletiva* e *co-composicionalidade*. Para o autor, uma frase sintática não pode ser interpretada fora do contexto sintático e semântico na qual ela aparece<sup>5</sup>.

Apresenta-se aqui a definição da *coerção de tipo* com base na tradução feita por Moura e Pereira (2004): uma operação semântica que converte um argumento para o tipo solicitado por uma sentença, evitando que haja erro no processo de interpretação<sup>6</sup>. Como exemplo, Trindade (2006) cita o verbo *começar* que pede como complemento um evento, seja ele em forma de verbo infinitivo, como no enunciado (a), ou em forma de sintagma nominal, como em (b): a. Pedro começou a ler o livro.

<sup>3</sup> *The argument structure for a word can be seen as a minimal specification of its lexical semantics.*

<sup>4</sup> Trindade (2006, p. 51) define-os como argumentos acessórios.

<sup>5</sup> Tradução livre de: *a syntactic phrase cannot be interpreted outside of the syntactic and semantic context within which it appears.*

<sup>6</sup> *A semantic operation that converts an argument to the type which is expected by a function, where it would otherwise result in a type error.*

## b. Pedro começou a leitura do livro.

Entretanto, segundo a autora, quando temos um enunciado do tipo “Pedro começou o livro” não existe, de forma explícita, um evento na posição de complemento do verbo *começar*. Nesse caso, o Léxico Gerativo admite que podemos transformar o tipo “b” (SN) em um tipo “a” (evento), através da *coerção de tipo*, mecanismo que é permitido em função da estrutura de qualia de *livro*. Desse modo, ao acionarmos o *quale* agentivo (criador do objeto), temos a seguinte interpretação:

## b.1. Pedro começou a escrever o livro.

Caso seja acionado o *quale* télico (finalidade, função) do item lexical *livro*, tem-se também como resultado a “recuperação” explícita do evento, tal qual demonstrado em b.2 abaixo:

## b.2. Pedro começou a ler o livro.

A *ligação seletiva* é um mecanismo gerativo que trata da polissemia presente em adjetivos como *rápido*, que pode modificar pessoas, indivíduos ou eventos, ou seja, a interpretação do modificador pode atingir tanto sintagmas nominais (seu cão é rápido = o cão se move rápido) quanto verbais (Mary estava dirigindo rápido demais para manter o controle do carro).

A *composicionalidade* parte do princípio de que cada elemento presente na proposição contribui para as condições de verdade da sentença (TRINDADE, 2006, p. 61). Desse modo, para a pesquisadora, um predicado de três argumentos como *entregar* restringe os seguintes tipos de argumentos:

arg1 (x): pessoa ou instituição      arg2 (y): objeto      arg3 (z): pessoa ou instituição

Desse modo, o terceiro mecanismo ou regra composicional gerativa é chamada de *co-composicionalidade* e descreve uma estrutura que permite, superficialmente, mais de uma aplicação funcional sintática. Para Pustejovsky, os complementos veiculam informação que atuam sobre o verbo, influenciando a denotação que é resultante da interação entre o núcleo verbal e seu complemento. Sendo assim, o autor defende que alguns verbos, além de seus sentidos básicos, possuem sentidos derivados de regras gerativas em composição com seus argumentos complementos.

No próximo item, procede-se à investigação sobre a polissemia lógica do verbo *arrumar*, buscando concentrar sua ênfase analítica na regra de *co-composicionalidade*. Para dar conta da proposta serão apresentados os diversos sentidos derivados da interação de verbo *arrumar* com os seus argumentos complementos, mostrando os possíveis sentidos daí resultantes. Contudo, adverte-se, desde já, a possibilidade de influência do conhecimento de

mundo na produção de sentidos do item lexical, haja vista a possibilidade de intersecção entre informações advindas dos contextos léxico-enciclopédico.

## 2. Contornos polissêmicos do verbo *arrumar*

Como já anunciado, o item lexical *arrumar* será analisado aqui levando-se em consideração o mecanismo gerativo de *co-composicionalidade* retrocaracterizado, uma vez que esse verbo pode ter os seus sentidos derivados de acordo com os diferentes sintagmas nominais que se combinam para completar-lhe o sentido.

Busca-se então demonstrar essas formas polissêmicas ao longo do artigo. Os exemplos advêm, majoritariamente, do *corpus* do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), bem como de abonações sugeridas no dicionário Aulete *on-line*. A intenção é trabalhar com os dados sob o ponto de vista qualitativo. Entretanto, é proposta uma tabela para demonstração dos dados de ocorrência dos enunciados, sem recorrer a tratamento estatístico ou exames quantitativos complexos.

Seguindo a proposta de Moura e Pereira (2004) para o tratamento da polissemia lógica sugerido por Pustejovsky, os seguintes critérios foram examinados em relação ao verbo *arrumar*:

- a) número de argumentos;
- b) tipo semântico do argumento complemento do verbo: objetos, lugares, eventos e pessoas;
- c) natureza sintática do verbo: transitividade e reflexividade;
- d) tipo semântico do verbo: mudança de estado e ação.

Apresenta-se, em seguida, os tipos de argumento complementos encontrados no *corpus* acompanhados das análises feitas.

### 2.1. Argumento complemento: lugar ou objeto

O verbo *arrumar* pode vir seguido de sintagma nominal (SN) no qual o complemento pode ser um lugar, um objeto ou pronome que lhe corresponda. Nesse caso é um verbo de ação-processo. Para Cunha e Araújo (2007), os verbos de ação-processo combinam características dos verbos de ação e de processo. São aqueles verbos que possuem, geralmente, dois argumentos: um SN sujeito animado, intencional, podendo ser ou não humano, que exerce a função de agente do processo verbal, e um SN objeto que sofre a ação descrita pelo verbo e é afetado ou criado por essa ação.



Em consulta a Ferreira (2008) e ao Aulete *on-line*, encontramos que o verbo *arrumar* tem como acepção básica “por em ordem, compor, organizar ou dispor os elementos de algo de modo conveniente ou no lugar apropriado”. Conforme veremos, a co-composicionalidade afeta e aciona os demais sentidos do *arrumar* resultantes das organizações argumentais. Desse modo, as estruturas de argumento possíveis são:

a) x arrumar objeto

(1) O que eu mais gosto de fazer? Arrumar minha casa, lavar minha roupa, num gosto muito de cozinhar não<sup>7</sup>.

(2) Arrumou parte da louça no armário da sala.

(3) E<sup>8</sup>: Qual a brincadeira que você mais gostava?

I: Era dá banhe na minhas boneca e arrumar ela e deixa dois três dia assim arrumadinha.

(4) Você pode **arrumar** minha TV velha?

b) x arrumar objeto para evento

(5) Eu **arrumei** a mesa para o jantar.

Os exemplos (1), (2), (3) e (4) acima indicam que o verbo é de ação e sua natureza sintática é transitiva. Ao mesmo tempo, esses exemplos apontam que os SNs são afetados por essa ação e que denotam uma mudança de estado. Logo, é lícito afirmar que nos exemplos apresentados em (1) e (2) teremos como resultado que a casa e parte da louça estarão organizadas, em ordem.

Por outro lado, em (3), a mesma composição argumental denota “vestir, assear, aprontar”, tendo como estado resultativo o fato de que o agente deixava a boneca vestida e asseada (arrumadinha).

No exemplo (4), por seu turno, o sentido acionado é o de “consertar, reparar” um artefato; nesse caso, o aparelho eletrodoméstico. Em (5), a estrutura argumental denota o sentido de “preparar”, cujo resultado indica que a mesa está preparada para o evento refeição, conforme indicado pelo argumento adjunto (*para o jantar*). Acredita-se que há acionamento, portanto, de mudança de estado em cada exemplo dado em virtude da ação indicada pelo verbo *arrumar*.

<sup>7</sup> Com pequenas alterações, manteve-se a transcrição original do *corpus* do VALPB.

<sup>8</sup> Legenda usada no *corpus* do VALPB: “E” corresponde a entrevistador e “I”, à informante.

A partir dos exemplos mostrados, em que o argumento complemento do verbo *arrumar* é um objeto, os vários sentidos que dele emergem - “vestir”, “assear”, “aprontar”, “preparar”, “consertar”, “reparar” – acionam, na verdade, o seu sentido básico de “por em ordem”, “organizar”, “dispor os elementos de algo de modo conveniente ou no lugar apropriado”, por intermédio de uma relação polissêmica lógica entre esses sentidos.

## 2.2. Argumento complemento: pessoa

Os argumentos podem vir na posição de complemento designando pessoas. Nesse caso, a ação verbal transitiva também designa “vestir, assear” como visto em (3), caracterizando uma ação com “mudança de estado”. Torna-se relevante destacar que o núcleo do SN vem geralmente anteposto por artigo definido para poder acionar o referido sentido, como observa-se em (6):

a) x arrumar pessoa

(6) Ela **arrumou** a criança e foi embora.

Arrumar + SN (art. definido + pessoa) = mudança de estado no verbo

No caso de (6) acima, há restrição quanto à interpretação do sentido do verbo *arrumar*. Nesse contexto semântico, somente é permitido entendê-lo como “vestir ou assear”, sendo vedado o acionamento de sua interpretação equivalente a “consertar, reparar”.

Por outro giro, a mesma estrutura argumental de pessoa ainda pode significar “obter, conseguir, arranjar, conquistar”, como nos exemplos apresentados abaixo:

(07) Porque hoje em dia não tem assim mais confiança de **arrumar** uma pessoa pra tomar conta dos filho da gente.

(08) Meu Deus, eu queria **arrumar** um homem pra vim morar comigo, porque eu sofro demais.

Arrumar + SN (art. indefinido + pessoa) = ação

Nos exemplos apresentados, percebe-se que a escolha do tipo de determinante (artigo definido ou indefinido) presente no SN do argumento complemento pessoa, juntamente com o contexto sintático-semântico dos sintagmas que se seguem, acionam diferentes designações do verbo *arrumar*, tais como “vestir”, “assear”, consoante demonstrado em (06), ou “conseguir”, “arranjar”, “conquistar”, conforme visto em (07) e (08).

## 2.3. Argumento complemento: ocupação ou valor econômico

Nos casos em que o argumento complemento é uma ocupação, ofício ou representação física de valor econômico, a estrutura argumental denota igualmente a obtenção e conquista de algo, como pode ser visto nos exemplos (09) e (10):

a) x arrumar ocupação / valor econômico

(09) Eu num tinha chance nenhuma de **arrumar** esse emprego.

(10) Elas vende o corpo pra **arrumar** dinheiro.

Nesses enunciados, a transitividade do verbo vem acompanhada de um argumento complemento que aciona invariavelmente o sentido de “obter, conseguir ou conquistar”.

#### 2.4. Argumento complemento: clítico –se

Resta dizer que há ainda a possibilidade do uso de *arrumar* como verbo pronominal. No *corpus*, encontram-se exemplos em que o sentido lexical de *arrumar* como verbo pronominal pode expressar “vestir-se, assear-se” ou até mesmo “dar-se bem” e “conseguir uma boa posição”, consoante apresentado em (11) e (12) abaixo:

a) x arrumar – se

(11) Ele **se arrumou** e saiu.

(12) Todos vai pra lá com uma intenção de fazer um pé-de-meia, **se arrumar**, de comprar uma casa boa na praia, uma fazenda, uma granja, carro novo, entendeu?

Em (11), o verbo pronominal denota que o agente é afetado por sua própria ação, o que equivale a interpretar esse enunciado como “ele **se vestiu** e saiu”.

No exemplo (12), o contexto sintático-semântico dos sintagmas seguintes - após o verbo *arrumar* (de comprar uma casa boa na praia, uma fazenda, uma granja, carro novo) - permite fazer uma desambiguação do sentido polissêmico de “se arrumar”, associando-o com a significação de “dar-se bem” e, ao mesmo tempo, excluindo a possibilidade de interpretação que foi em autorizada em (11).

Cambrussi (2009) lembra que o Léxico Gerativo não tem o propósito de explicar construções que possuem o clítico “se”, uma vez que essas são inexistentes na língua de seu teórico, o inglês. Nos casos dos exemplos acima, existentes no português brasileiro, há a exigência da presença do clítico para que o verbo *arrumar* acione os sentidos de “assear-se” (vestir-se), e “dar-se bem” (conseguir uma boa posição), respectivamente.

Por fim, esses sentidos polissêmicos parecem ser influenciados e acionados também pelo conhecimento enciclopédico e pela situação enunciativa, o que demonstra que não se

pode negligenciar o papel do conhecimento de mundo para a especificação do significado do item lexical.

## 2.5. Argumento complemento: evento

Em situações em que os argumentos em posição de complemento são eventos, o verbo *arrumar* tem o sentido de “causar, provocar”, sendo considerada tradicionalmente uma acepção mais popular do referido verbo. Desse modo, a estrutura argumental resultante é:

a) x arrumar evento

(13) Os baderneiros **arrumaram** uma briga na saída da festa.

(14) Você **arrumou** uma baita de uma confusão.

Os exemplos (13) e (14) restringem a interpretação do verbo *arrumar* com os sentidos de “organizar”, “assear” ou “consertar”, uma vez que os argumentos complementos são preenchidos pelos eventos “briga” e “confusão”, cujos conteúdos semânticos são contrários às ideias de organização, arranjo metódico, ordem, asseamento ou reparo.

Afinal, em todos os exemplos considerados, o tipo semântico do complemento e da estrutura argumental podem influenciar na interpretação específica do verbo *arrumar*, como já foi observado também com outros verbos em outros estudos semânticos (cf. MOURA e PEREIRA, 2004).

A partir de cada “arranjo” do verbo *arrumar* com os seus complementos argumentos identificados no *corpus*, é possível explicitar quais sentidos foram acionados, o número de ocorrências e a porcentagem correspondente, em relação aos enunciados encontrados. É o que demonstra a tabela 01 abaixo:

Tabela 01 – Sentidos do verbo *arrumar*

Sentidos de <i>arrumar</i> + argumentos complementos	Número de Ocorrências	%
01. X <i>arrumar</i> objeto		
a. Organizar, por em ordem	04	18
b. Assear, vestir	01	05
c. Consertar	01	05
d. Preparar	01	05
02. X <i>arrumar</i> pessoa		
a. Assear, vestir	01	05
b. Obter	04	18
03. X <i>arrumar</i> ocupação / valor econômico		
a. Obter, conseguir	05	24
04. X <i>arrumar</i> – se		
a. Assear, vestir	01	05
b. Dar-se bem	01	05

05. X arrumar evento		
a. Provocar	02	10
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

O maior número de ocorrências do verbo *arrumar* foi registrado para o sentido de “obter, conseguir”, nos casos em que o argumento complemento é uma ocupação ou valor econômico (*x arrumar ocupação / valor econômico*). Nesses casos, foram registradas cinco ocorrências equivalentes a 24% do total de enunciados investigados. Por outro lado, os dados indicam a presença do verbo *arrumar* com a significação de “organizar”, “por em ordem”, nas circunstâncias em que o argumento complemento é um objeto (*x arrumar objeto*), representando quatro ocorrências no *corpus*. Isso equivale ao mesmo número de exemplos com o sentido de “obter”, dentro do arranjo *x arrumar pessoa*, de um total de 21 enunciados, o que equivale a 18%, cada um. Para o sentido de *arrumar* equivalente a “provocar”, nos casos em que o argumento complemento é um evento, foram registradas duas ocorrências no *corpus*, correspondente a 10% do total de enunciados.

Os sentidos de “assear, vestir”, “consertar” e “preparar” nas ocorrências em que o argumento complemento é um objeto, bem como “assear, vestir” em que o argumento complemento é pessoa, e “assear, vestir-se”, “dar-se bem”, nas ocorrências do verbo *arrumar* com o clítico *-se*, houve apenas uma ocorrência para cada enunciado, o que equivaleu a 5% do total de enunciados encontrados nos dados.

Enfim, o que percebe-se é que o argumento complemento é capaz de acionar vários sentidos por co-composicionalidade dentro dos contextos sintático-semânticos identificados no quadro 01. No entanto, é possível defender que a *polissemia* lógica do verbo *arrumar* decorre do sentido básico comum de por em ordem, organizar, dispor os elementos de algo de modo conveniente ou em lugar apropriado.

### Considerações Conclusivas

A análise do verbo *arrumar* sob uma perspectiva do Léxico Gerativo, ancorada nos pressupostos teóricos da Semântica Lexical, permite fazer algumas inferências conclusivas. Passemos a expô-las.

Conforme apresentado, o Léxico Gerativo defende que os complementos podem transmitir informação que atuam sobre o verbo, o que possibilita a denotação de sentidos, resultante da interação entre o núcleo verbal e seu complemento, por intermédio do

mecanismo gerativo de co-composicionalidade. Conseqüentemente, certos verbos podem designar, além de seus sentidos básicos, sentidos derivados de regras gerativas em combinação com seus argumentos complementos. *Arrumar* é um desses verbos que, conforme demonstrado, além de seu sentido básico de por em ordem, organizar, dispor os elementos de algo de modo conveniente ou no lugar apropriado, pode igualmente acionar outros sentidos, tais como: vestir(-se), assear, obter, conseguir, arranjar, dar-se bem e provocar.

Constatou-se, desse modo, que o verbo *arrumar* é bastante produtivo em significações, de acordo com o argumento complemento utilizado. Entretanto, sentidos tais como “pentear”, “cuidar”, “tratar”, acionados em composições como *arrumar os cabelos*; “ocupar-se”, tal qual em *arrumar o que fazer*; “contrair”, como em *arrumei uma gripe* e, enfim, na expressão idiomática “arrumar sarna para se coçar”, significando *arranjar problema para si próprio*, não apareceram em nosso *corpus*.

Embora não tenha sido o objeto de estudo deste artigo, não se negam, conforme já referido, as possíveis influências dessas construções associadas a variações dialetais do português brasileiro, tampouco dos aspectos relacionados ao conhecimento enciclopédico dos falantes.

Por fim, verificou-se que o verbo *arrumar* e seus argumentos complementos possuem sentidos que se ligam, relacionando-se entre si, constituindo um caso específico de indeterminação semântica que o Léxico Gerativo definiu como polissemia lógica.

## Referências

AULETE, Caldas. *Dicionário Aulete Digital*. Lexikon Editora Digital. Base de Dados. Disponível em: <[http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=o\\_que\\_e](http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e)>. Acesso em: 5. jan. 2015.

BACK, Ângela C. Di P.; ARAGÃO NETO, Magdiel M. Casar: um estudo argumental e prototemático. *Língua e Instrumentos Linguísticos*. 31. ed. Jan-jun. São Paulo: RG Ed., 2013. p. 49-73,

CAMBRUSSI, Morgana Fabíola. Estrutura Semântica e Matriz Lexical de Verbos Licenciadores de Processos de alternância. In: CAMBRUSSI, Morgana Fabíola; NETO, Magdiel Aragão (Orgs.). *Léxico e Gramática*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 67-89.

\_\_\_\_\_. Morgana Fabíola. *Alternância Causativa de Verbos Inergativos no Português Brasileiro*. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Trad. Luis Arthur Pagani, Rodolfo Ilari. Campinas, SP: ed. Unicamp/SP: Londrina, PR: EDUEL, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*. 7. Ed. Ed. Positivo: Curitiba, 2008.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; ARAÚJO, Fabiano de Carvalho. A Estrutura Argumental dos Verbos de Ação. *Revista Pública*. v. 1. n 16. III p. 28-35. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/publica/issue/view/16>>. Acesso em 19 jan. 2015.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo; PEREIRA, Juliana Sell do Vale. A Interface Léxico-Enciclopédico no Léxico Gerativo: um estudo do verbo preparar. *Revista da ANPOLL*. v. 1, n. 16. p. 57-73. 2004. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/articloe/view/550/560>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MURPHY, M. Lynne. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

PUSTEJOVSKY, James. *The Generative Lexicon*. 2. Printing. London: MIT Press, 1996.

TRINDADE, Mônica Mano. *Um Estudo Léxico-Conceptual da Metonímia*. 2006. 135 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Semântica Lexical. In: JUNIOR, Celso Ferrarezi; BASSO, Renato (Orgs.). *Semântica, Semânticas: uma introdução*. São Paulo: ed. Contexto, 2013. p. 153-170.

ZAVAGLIA, Cláudia. *Análise da Homonímia no Português: tratamento semântico com vistas a procedimentos computacionais*. 2002. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

## A ESCRITA DE ANA CRISTINA CESAR: UMA POÉTICA NEOBARROCA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Sara de Miranda Marcos (UPE)*

No período da modernidade, que se dá a partir da segunda metade do século XIX, com a mudança do padrão de comportamento social, a aceleração e a fragmentação do tempo proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico, o ser humano tende a perder a capacidade de organizar e dar sentido à vida, de modo que também se perde a imagem de mundo possível além da técnica. Neste contexto, a imagem do poeta se engrandece, pois ele poderia, através de seus escritos, proporcionar uma imagem de mundo para além do sistema tecnológico.

Desta maneira, a imagem poética não seria uma representação do mundo, mas uma apresentação de mundos possíveis. No início do século XX, o escritor procurava dar sentido de pureza à palavra, já na contemporaneidade, o poeta busca este próprio sentido. A questão é: como o ser criador conseguiria desenvolver a ideia deste sentido/significado? Possivelmente o sentido se torna o tema dos poemas, bem como estes se constituem através da metalinguagem que trata da busca pela palavra poética que represente este sentido.

Neste trabalho, são abordadas as concepções de modernidade e pós-modernidade, bem como de modernismo e pós-modernismo, além de se enfatizar o neobarroco que se desenvolve na América Latina, precisamente em Cuba, paralelo ao pós-modernismo norte-americano. Ao serem destacadas estas perspectivas, procura-se colocar em questão a classificação dada aos escritos de Ana Cristina Cesar, comumente associados ao pós-modernismo, pois se acredita que seus poemas são mais bem abarcados quando visto na perspectiva neobarroca, sendo este o alvo de investigação neste trabalho.

Ana Cristina Cesar tem suas publicações feitas a partir da segunda metade da década de 1970 até início dos anos 1980. Assim, localizada no período do pós-modernismo, isto é, a poeta viveu e criou posteriormente às Vanguardas do Modernismo, procura-se abordar sua escrita quanto à literatura produzida em sua época.

### **1. A exaustão criativa pós-moderna e os artifícios poéticos neobarrocos**



Terry Eagleton (1998) diferencia os termos *pós-modernismo* e *pós-modernidade*. O primeiro se refere a um tipo de cultura contemporânea, enquanto o segundo faz alusão a um período histórico específico. A pós-modernidade “questiona noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” (EAGLETON, 1998, p. 7). Sendo assim, esta perspectiva coloca em questão a objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às peculiaridades e à coerência das identidades. Desta forma, vê-se o mundo como instável e imprevisível, uma gama de culturas ou interpretações desunificadas que gera certo grau de ceticismo, contrariando, deste modo, as normas do iluminismo – da modernidade –.

Esta perspectiva se baseia em circunstâncias concretas, ou seja, na emergência da mudança da história ocorrida no Ocidente para um novo formato de capitalismo, em que o mundo é o da efemeridade e descentralização da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, e em que a política de classes sede lugar “a uma série difusa de ‘políticas de identidade’” (EAGLETON, 1998, p. 7).

Já o pós-modernismo seria um estilo cultural que reflete essa mudança através de uma arte superficial, descentrada e autorreflexiva, baseada no ecletismo, que tem as fronteiras obscurecidas entre a cultura elitista e a cultura popular, bem como entre a experiência do cotidiano e a arte. Não se tem mais como padrão de criação artística somente o que a elite cria/legitima como arte, e sim o que outras camadas sociais tratam como tal. Sobre esta característica tida como pós-modernista, de mesclar o popular ao erudito, destaca-se o parecer de Polan (1993), o qual afirma que:

Com frequência cada vez maior, um tema central do discurso pós-modernista tem sido a decomposição da arte áurica por uma nova cultura, em prol de uma hibridização em que o elevado e o popular instruem-se mutuamente. Essa temática parece provir de críticos que, anteriormente, eram analistas apenas da alta cultura e que, agora, informam-nos com empolgada excitação sobre a fascinante complexidade de uma nova cultura de massa (POLAN, 1993, p. 72).

O que se percebe, dessa maneira, é que no pós-modernismo se transpõe a ideia de que este fluxo de criações artísticas é algo originário do período pós-vanguarda, quando se crê que este movimento criacional é um ciclo incessante da (re)criação da e na arte, ou seja, o que em dado período foi considerado vulgar ou popular, noutro momento foi absolvido pela elite e, depois de mesclado a parâmetros de arte elitista, foi novamente classificado como erudito, e, sendo assim, legitimado como arte.

No Brasil, o pós-modernismo se enseja entre as décadas de 1950 e 1960, “tempos de convivência entre modernismo canônico e vanguardas anticanônicas” (MORICONI, 2002, p. 96). A partir da década de 1970, caracterizam-se os tempos pós-vanguardas como o momento em que os projetos de criação e renovação da arte baseados nas ideias de vanguarda perdem sua força.

Em um mundo pós-modernista em que já não é possível a inovação estilística, o que resta é a imitação dos estilos mortos (JAMESON, 1993). Diante deste impasse estilístico, tem-se como uma das características do pós-modernismo, o pastiche, cujo significado é a imitação de um estilo singular, mas sem a motivação satírica, ou seja, “o pastiche é a paródia vazia que perdeu seu senso de humor” (JAMESON, 1993, p. 29).

Nas mensagens essenciais da arte pós-modernista “há de [se] implicar o fracasso necessário da arte e do estético, o fracasso do novo, o aprisionamento no passado” (JAMESON, 1993, p. 31). Sobre este aprisionamento no passado, o autor comenta que é como se não fosse possível para as pessoas em geral, e em especial para o artista, chegar a representações estéticas da própria experiência atual, pois, diante das transformações socioculturais, ele, o artista, tornou-se incapaz de lidar com o tempo e a história.

Em se tratando do conceito de neobarroco – também chamado de barroco atual ou apenas barroco –, Sarduy (1979) afirma que lhe interessa reduzi-lo a um esquema operatório sucinto, que não deixe fissuras e também que não permita o abuso que esta noção sofreu recentemente, em especial na América Latina, mas que codifique, dentro do possível, sua aplicação à arte latino-americana contemporânea.

De acordo com Sarduy (1979), o barroco se firma através de suas repetições, o domínio do artifício, da ironia e irrisão da natureza. Neste sentido, a artificialização do barroco se caracteriza por três elementos: a substituição, a proliferação e a condensação. A substituição, descrita ao nível do signo, ocorre quando o significante correspondente a um determinado signo é escamoteado e substituído por outro, totalmente afastado semanticamente dele e que só funciona no contexto. Assim sendo, o poeta se utiliza das elipses e da metáfora, a qual seria “abertura, falha entre o nomeante e o nomeado e surgimento de outro nomeante” (SARDUY, 1979, p. 164).

Já a proliferação, composta de traços metonímicos, é o mecanismo de artificialização que se funda na obliteração do significante de certo significado, porém, sem substituí-lo por outro, mas sim por uma cadeia de significantes que circunscrevem o significante ausente, por meio de uma órbita ao redor deste; a leitura desta órbita é chamada de leitura radial.

E, por fim, a condensação, que tem por função limitar, servir de suporte ao que o autor determina como produção transbordante da palavra, mas que, paradoxalmente, traz um novo sentido, e diverso do daquele que se encontraria, caso os termos não se mesclassem. O processo da condensação se caracteriza na permutação, fusão, intercâmbio entre elementos, sejam eles fonéticos ou plásticos, de dois termos pertencentes a uma cadeia significativa, em que a condensação destes termos gera um terceiro, o qual resume semanticamente os dois primeiros.

Além destes três elementos da artificialização, Sarduy (1979) reporta-se ao conceito de paródia como característico do barroco latino-americano. Para tanto, o autor esclarece que, segundo Bakhtin, a paródia deriva do gênero “sério-cômico” antigo, o qual está relacionado ao folclore carnavalesco “e utiliza a fala contemporânea com seriedade, mas também inventa livremente, joga com uma pluralidade de tons, isto é, fala da fala” (SARDUY, 1979, p. 169). Portanto, o barroco se apresenta como

[...] uma rede de conexões, de sucessivas filigranas, cuja expressão gráfica não seria linear, bidimensional, plana, mas em volume, espacial e dinâmica. Na carnavalização do barroco insere-se traço específico, mescla de gêneros, a intrusão de um tipo de discurso em outro – carta em um relato, diálogos nessas cartas, etc – (SARDUY, 1979, p. 170).

O barroco é a irrisão de toda funcionalidade e sobriedade, além de ser também a solução para a saturação verbal, para o “transbordamento” da palavra, para tanto, desenvolve-se o mecanismo da perífrase, do desvio, da duplicação e da tautologia. O barroco seria, então, uma forma de preencher todo o vazio, todo o espaço disponível, pois deforma, duplica, inverte, desnuda ou sobrecarrega a linguagem (SARDUY, 1979).

Como sistema de decodificação da semiologia do barroco latino-americano, Sarduy (1979) destaca os elementos da intertextualidade e da intratextualidade. A intertextualidade é composta pelas citações e reminiscências de outros textos no texto criado, é uma espécie de *collage* de “empréstimo”, ou de transposição que, sem aflorar na superfície do texto, está sempre latente, determinando o tom arcaico do texto visível.

A intratextualidade é formada pelos gramas fonéticos, os gramas sêmicos e os gramas sintagmáticos. Os gramas fonéticos são o movimento das letras que seguem um trajeto linear, mas que, ao mesmo tempo, formam outras possíveis constelações de sentido, propiciando, desta forma, outras leituras imagináveis, permitindo, então, que distintas vozes do texto sejam ouvidas.

Os gramas sêmicos são frases da linguagem oral, que não tem acesso à página, estão por trás do discurso, cujo significado a que se refere não ascende à superfície do texto. É a

partir da ideia de proibição e exclusão do espaço escritural que se poderia ler a literatura barroca, neste sentido, o discurso é construído a partir da figura de exclusão, a perífrase.

E, por fim, os gramas sintagmáticos consistem em um encadeamento de signos que implica a condensação “de seqüências que a leitura opera, decifrações parciais e progressivas que avançam por contigüidade e nos remetem retrospectivamente à sua totalidade enquanto sentido clausurado” (SARDUY, 1979, 174). De forma simplificada, esta tautologia implica em assinalar a obra dentro da obra, repetindo o título, descrevendo-o.

O autor define o espaço do barroco como a superabundância e o desperdício, pois, diferentemente da linguagem comunicativa, econômica, “el lenguaje barroco se complace en el suplemento, en la demasía y la pérdida parcial de su objeto” (SARDUY, 1999, p. 1250). Em outras palavras, a linguagem barroca se realiza na busca frustrada pelo objeto. Ter a consciência, a constatação do fracasso não faz com que o poeta modifique o seu projeto, pois é a repetição obsessiva de uma coisa inalcançável que determina o barroco como jogo. Isto é, o neobarroco “refleja estructuralmente la inarmonía, la ruptura de la homogeneidad, del logos en tanto que absoluto, la carencia que constituye nuestro fundamento epistémico” (SARDUY, 1999, p. 1252).

Sarduy (1999) coloca o barroco como revolução, porque ele acredita que o barroco atual rompe, recusa o que já está estabelecido, pois ele metaforiza a ordem, contradizendo a entidade logocêntrica que até então estruturava a arte na América Latina em sua distância e autoridade. A literatura latino-americana é uma “experiência poética que inscreve o passado na dinâmica do presente para que uma cultura avalie as suas próprias contradições na produção da modernidade” (CHIAMPI, 1998, p. 3). Este passado, que se caracteriza como mediterrâneo, ibérico, colonial e “finalmente assumido como americano”, sai da esfera da marginalidade, conquista a sua “legibilidade estética” e alcança a sua “legitimação histórica” (CHIAMPI, 1998, p. 3).

Chiampi (1998) alega que Sarduy, sem utilizar o termo “pós-moderno”, o qual ainda não circulava largamente na América Latina, antecipou várias reflexões vinculadas usualmente ao regime estético do pós-modernismo. Sendo assim, “o neobarroco escapa ao cânone estético da modernidade” (CHIAMPI, 1998, p. 29).

## **2. A Presença do neobarroco em Ana Cristina Cesar**

No cenário estético-cultural brasileiro, nas décadas de 1960 e 1970, afora o movimento concretista, cuja principal marca foi a experimentação linguística para além do

conteúdo, enfatiza-se o movimento tropicalista, o qual pensou as questões teóricas, críticas e estéticas, relacionadas ao advento do pós-modernismo (MORICONI, 2002), através do processo de antropofagia que consiste na fusão da cultura de massa e a erudita para se chegar ao novo por meio da *regurgitação*, ou seja, por meio de um objeto cultural resultante desta fusão.

A poesia dos anos de 1970 consistia em privilegiar o trivial, a rotina sem nada especial; “[...] o registro poético do cotidiano [...] parece destacar o notável, abisma-se com os sentimentos mínimos, os pequenos desejos, as mudanças milimétricas” (SÜSSEKIND, 1985, p. 74). Inicialmente, este tipo de poesia ficou conhecido como “poesia mimeógrafo” e, posteriormente, como “poesia marginal”, pois os poetas de então, produziam seus livros de modo semiartesanal, entrando em contato direto com o público-leitor, vendendo os poucos exemplares em portas de teatros, barezinhos e espaços culturais de um modo geral.

Apesar de ter alguns poucos poemas-minuto, cuja prática predominava na geração de 1970 no Rio de Janeiro, Ana Cristina Cesar se diferenciava da chamada “geração mimeógrafo”, e se utilizava da tradução para criar seus poemas ou, como denomina Sússekind (1995), versão-em-eco, em que os poemas imprimiam a dicção poética particular da autora, através de sua economia verbal, do tom coloquial e fazia o que ela diria em seus estudos sobre tradução: “delimitar o próprio território” (CESAR *apud* SÜSSEKIND, 1995, p. 19), ou seja, encontrar o seu próprio espaço dentro do trabalho de tradução, e através desta, fazer sua própria poesia.

Mesmo ironizando o poema-minuto como “a lei do grupo” (CESAR *apud* SÜSSEKIND, 1995, p. 36), Cesar não deixava de trabalhar este estilo através de uma dicção humorística, com detalhes ligados ao cotidiano, como anotações de diários. Há também em sua poesia a atenção para com as rimas e aliterações, bem como o exercício de concisão, diferentemente do que se encontra nos poemas-minutos do aspecto construtivo do conjunto; o verso, a série, as elipses.

Armando Freitas Filho<sup>1</sup> (*in* CESAR, 1998b) destaca nos poemas de Ana Cristina Cesar o coloquialismo, a experiência com o cotidiano captado por uma escrita instantânea, afastada de dicções solenes ou sisudas da literatura em geral e das vanguardas estabelecidas. A prioridade era o aspecto semântico, e se são indissociáveis o conteúdo e a forma, o primeiro determina a segunda. O resultado era um texto apresentado diversas vezes na primeira pessoa,

---

<sup>1</sup> Texto intitulado *Dois ou três coisas que eu sei dela* publicado no Jornal do Brasil de 29 de outubro de 1993, por ocasião do 10º aniversário de morte de Ana Cristina Cesar. Este texto encontra-se reproduzido na íntegra, como prefácio, na obra de Ana C., *A teus pés*, de onde foi retirado para ser usado neste trabalho.

confessional, aproximado do formato do diário que se comunica com um interlocutor mutante, pessoa e personagem ao mesmo tempo. E sobre seus riscos, correções e rabiscos o autor comenta que “mais do que poemas isolados, essa estratégia dá relevo e importância a uma poética” (FILHO *in* CESAR, 1998b, p. 5).

A sua produção girava em torno do que Armando F. Filho (*in* CESAR, 1998b, p. 6) chama de “cleptomania estilística”, que consistia em um processo de desenvolvimento de sua própria linguagem, através de cortes, colagens e costuras, dando, assim, a sua própria dicção.

Se, por um lado, Cesar traz para perto de si o seu leitor, ao se fazer presente em seu texto, por outro, ela quebra essa ilusão de documentário ao deixar a mostra os seus processos de criação. Assim, fica-se numa leitura em suspenso entre uma possível confiança e os muitos artificios de seus véus e luvas, “[...] que despistam o indiscreto *voyeur* ‘biografílico’ e atijam o desejo do verdadeiro amante de poesia” (BOSI *in* CESAR, 2008, p. 11): a busca pelo infundável diálogo entre os signos.

Procura-se, neste momento do trabalho, apresentar uma leitura de dois poemas que fazem parte da obra da autora em questão, sempre relacionando os aspectos de suas obras, quando for pertinente, aos aportes teóricos explanados anteriormente. Intenta-se, dessa maneira, visualizar e compreender pelo viés do neobarroco a obra de Ana Cristina Cesar.

No poema *Fevereiro* (CESAR, 1998a, p. 47), a busca pela poesia, pelo encontro com a palavra que a represente, apresenta-se de uma forma leve, com um tom irônico, como uma brincadeira de esconde-esconde.

#### ***Fevereiro***

*Quando desisto é que surges  
Quando ruges é que caio.  
Quando desmaio é que corres  
Quando te moves me acho  
Quando calo me curas  
E se te misturo me perco  
(assobia!)*

4.2.69

Num primeiro momento, pode-se dizer que o poema aborda apenas sobre o mês de fevereiro e, por se tratar do mês mais curto do ano, deduzir que é somente da velocidade do tempo que se fala. Contudo, analisa-se este poema como o movimento entre a poeta e a busca pela palavra poética. Com o título *Fevereiro*, tem-se uma substituição neobarroca (SARDUY, 1979), por se tratar de um signo que “esconde” o tema do poema, ou seja, o encontro com a poesia. A palavra “quando”, repetida nos cinco primeiros versos, remete à ideia de

temporalidade, os momentos em que algo acontece e como isso se reflete em relação com a palavra poética.

No primeiro verso, depreende-se que o eu do poema sempre está em busca da palavra poética, porém somente quando há a desistência é que ela surge, ou seja, quando se para de buscar é que ela acontece, no entanto não há como escrevê-la, já que o encontro com a poesia acontece no momento em que se desiste de buscá-la e se se depara com o silêncio.

No segundo verso, a palavra poética, como um ser selvagem, indomável, quando ruge, assusta o eu, que cai, ou seja, que fica imobilizado pelo susto com o seu encontro. E no terceiro verso, inconsciente pelo susto causado pelo encontro com a palavra poética, o eu não mais consegue segui-la, ela lhe escapa.

No quarto verso, nota-se que é através do movimento da poesia que o eu encontra a si. É como se, através da palavra poética, a qual lhe traz certa imagem, o eu conseguisse entrar em contato consigo próprio, sentindo novamente o que é vivo dentro de si.

No quinto verso, observa-se a cura do eu através do silêncio, ou seja, é por meio do sentido que emana a poesia, dentro do ser, que o eu se percebe livre de qualquer perturbação, desconforto. E é na intensidade de se estar em silêncio, onde se encontram as sensações de seus afetos indizíveis, que o eu se sente pleno, pois estar em silêncio é uma maneira de se estar no sentido.

Contudo, no sexto verso, percebe-se que, ao tentar penetrar o silêncio e entrar em contato pleno com o sentido, com a poesia, o eu se perde, isto é, o eu entra em estado de dispersão ao tentar colocar palavras no indizível. E no último verso, como uma ordem ou pedido, colocado entre parênteses, diz-se para assobiar; forma não verbal de se comunicar com o sentido, assim como assobiar pode ser uma maneira encontrada de chamar a atenção da poesia para se comunicar, já que através do assobio se chama a atenção de alguém para si. O assobio também é uma forma de se localizar, quando se encontra perdido, porque, chamando atenção por meio do som, outros podem localizar quem se perdeu. É como se as palavras estivessem sobrecarregadas (SARDUY, 1979) e só através de outra forma de se comunicar é que fosse possível chegar à poesia, daí a tentativa por meio do assobio.

Observa-se também o assobio como parte de uma brincadeira, quando um se esconde e dá indícios de sua localidade assobiando, para ser procurado e para poder, seguidamente, em silêncio, esconder-se mais uma vez. É um jogo entre a poeta e a poesia em forma de palavra poética. Considera-se o assobio como uma irrisão de funcionalidade e sobriedade da linguagem (SARDUY, 1979), pois, com o assobio, tira-se da palavra o poder de conter a poesia, é uma forma de ironizar a linguagem verbal pela sua precariedade, já que, como

último recurso de se chegar à poesia, apela-se para um som que não é a articulação de uma palavra.

Ana Cristina Cesar tem a perspectiva de que a literatura se dá de uma forma cifrada, na qual se diz sutilmente os fatos do cotidiano, os afetos, sem, no entanto, revelá-los por completo. Esta observação é feita a partir do poema *discurso fluente como ato de amor...* (CESAR, 1998a, p. 128) transcrito a seguir.

*discurso fluente como ato de amor  
incompatível com a tirania  
do segredo*

*como visitar o túmulo da pessoa  
amada*

*a literatura como clé, forma cifrada de se falar da paixão que não  
pode ser nomeada (como numa carta fluente e “objetiva”).*

*a chave, a origem da literatura  
o “inconfessável” toma forma, deseja tomar forma, vira forma*

*mas acontece que este é também o meu sintoma, “não conseguir falar” =  
não ter posição marcada, idéias, opiniões, fala desvairada.  
Só de não-ditos ou de delicadezas se faz minha conversa, e para não  
ficar louca e inteiramente solta neste pântano, marco para mim o  
limite da paixão, e me tensiono na beira: tenho de meu (discurso)  
este resíduo.*

*Não tenho idéias, só o contorno de uma sintaxe (= ritmo).*

Este poema se inicia falando sobre o discurso, o qual se dá de uma forma espontânea, como uma entrega, um ato de dedicação absoluta, porém esta ação se torna incompatível com a ideia de se manter em segredo os fatos da realidade que trazem a poesia à tona. Assim, é *como visitar o túmulo da pessoa / amada*, ou seja, é como sentir todas as sensações de uma só vez, por um instante, mas sem a possibilidade de falar diretamente com o ser amado, há um distância intransponível entre o que se sente e o que se diz, porque a linguagem verbal não abarca o sentido. Esta é a sensação de não se poder proferir diretamente o que é sentido, assim, a forma de construção do poema se dá pelo desvio.

Na quarta estrofe é evidente que o eu fala sobre a literatura como um código, isto é, signos linguísticos convencionais utilizados para se falar em segredo, para não expor as paixões, os afetos que levam à escrita do poema. Em [...] (*como numa carta fluente e ‘objetiva’*)., a palavra *objetiva* está entre aspas para indicar que, em verdade, a linguagem



verbal é sempre imprecisa, o uso cotidiano é o que proporciona a ilusão de que a palavra pode abarcar o sentido por completo.

Faz-se literatura através do “inconfessável”, ou seja, é a chave da literatura, no sentido de que é por meio da linguagem cifrada, sem dizer o que realmente se quer ou se consegue dizer que a literatura se abre, isto significa que diversas possibilidades de se obter uma imagem poética, uma imagem de vida, de mundo são abertas. A literatura é chave, no sentido de que é um código cifrado, e é chave, no sentido de que abre perspectivas. Desta maneira, é por meio do que não é dito que a poesia impulsiona o eu a escrever, quer ganhar forma, e, portanto, o poema se torna a própria forma do “inconfessável”.

Porém, surge certo entrave, pois o eu do poema afirma não conseguir falar, isto é, emitir opiniões ou ideias, ter um posicionamento definido, só conseguindo falar de modo alucinado, falar através do que é aparentemente sem sentido. É por meio do que não é dito e de ideias sutis que o discurso do eu se constroi. O eu do poema demarca um limite para si. Este limite é o da paixão, dos afetos, e o eu se tensiona, coloca-se em estado de tensão, pressiona-se na beirada entre o silêncio-sentido de seus afetos e o que a linguagem verbal oferece de significante possível. O que vem à tona são somente resíduos, e são destes resíduos que se faz seu discurso.

O poema se conclui com o retorno da afirmação anterior de que não se tem ideias, porém se tem uma sintaxe, é a formação de uma língua própria, uma maneira própria de dispor as palavras, os períodos, no discurso. É desta sintaxe que é feita o poema, com suas intervenções com símbolos – =, ( ), “” – no meio da fala que alteram e re-significam a linguagem, a imagem poética. O poema se constroi a partir da discussão sobre o fazer poesia, a literatura, a formação de uma língua própria que abranja as possibilidades de imagens poéticas. É por meio do “transbordamento” da palavra através do desvio, com as interferências de símbolos, que este poema tem o seu caráter neobarroco (SARDUY, 1979).

### **Considerações finais**

Neste artigo, procurou-se desenvolver um olhar sob os princípios do neobarroco, já que este é tido como um instrumento de crítica latino-americano ao projeto eurocêntrico iluminista e que, desta forma, origina-se de uma motivação cultural da América Latina, composta por um conteúdo ideológico e que, portanto, é uma resposta diversa da que se tem advinda da pós-modernidade.

Constatou-se que o neobarroco e o pós-modernismo se encontram de diversas maneiras, como no fracasso da arte, na paródia e no pastiche, e na fragmentação. Contudo, o neobarroco traz preceitos sobre os objetos culturais contemporâneos que o pós-modernismo não dá conta.

Considera-se, portanto, atestado que os escritos de Ana Cristina Cesar podem ser considerados neobarrocos, pois a autora transforma a maneira de criar, ao se apropriar de fórmulas precedentes misturando gêneros, tornando complexa a sua definição, e se utilizando de técnicas heterogêneas para criar sua própria dicção, aliando a técnica de tradução como forma de apropriação das vozes dos outros para a elaboração e transformação do seu próprio discurso. Portanto, o que se tem da autora são obras poéticas de experimentação, que exigem do leitor um conhecimento de seus métodos para que possa ter perspectivas mais abrangentes de suas obras para além de sua vida.

## Referências

- CESAR, Ana Cristina. Armando Freitas Filho (org.). *Inéditos e Dispersos*. São Paulo: Ática, 1998a.
- CHIAMPI, Irlemar. *Barroco e modernidade: ensaios sobre literatura latino-americana*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FILHO, Armando Freitas. Duas ou três coisas que eu sei dela. In: Cesar, Ana Cristina. *A teus pés*. São Paulo: Ática, 1998b. (p. 5-7)
- JAMESON, Frederic. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. Ann (org). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- POLAN, Dana. O pós-modernismo e a análise cultural na atualidade. In: KAPLAN, E. Ann (org). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- SARDUY, Severo. O barroco e o neobarroco. In: MORENO, César Fernández (org.). *América latina em sua literatura*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Gustavo Guerrero; François Wahl (orgs). Madrid; Barcelona; Lisboa; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José: ALLCA XX, 1999. (Tomo II)

SÜSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários e retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Brasil: os anos de autoritarismo)

\_\_\_\_\_. *Até segunda ordem não me risque nada: Os cadernos, rascunhos e a poesia-em-vozes de Ana Cristina Cesar*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

## DEIXA IR MEU POVO: GÊNERO E CULTURA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Sarah da Silva Barretto (UPE)<sup>1</sup>  
Amara Cristina de Barros e Silva Botelho (UPE)<sup>2</sup>

*Deixa ir meu povo* é o último dos romances publicado por Luzilá Gonçalves Ferreira e com esse estudo buscou-se divulgar a produção literária pernambucana, produzida por mulheres, através da análise dos aspectos culturais e de gênero presentes no romance da autora pernambucana e, simultaneamente, explorar os aspectos culturais e religiosos da cultura judaica, tema que aparece no romance em questão.

As questões de gênero serão estudadas através dos estudos de Antonio Sampaio Dória, que estuda, em seu livro *O preconceito em foco*, como o feminismo cresceu durante a história e o papel da mulher na sociedade e dentro de sua família como mãe, esposa e objeto erótico.

Será utilizado também os estudos de José Antônio Gonsalves de Mello, que mostra, em seu livro *Gente da Nação*, como foi a vinda e a permanência dos judeus em Pernambuco, a perseguição sofrida por eles pela Santa Inquisição e como os judeus ajudaram na conquista de Pernambuco.

Consideraremos também a visão da Rabina Sandra Kochmann, em seu artigo *O lugar da mulher no judaísmo*, publicado na *Revista de estudos da religião*, uma vez que no romance motivo dessa investigação, a personagem principal vive uma história de amor com um judeu e não é aceita pela família do mesmo pela sua condição de não judia. No artigo de Sandra Kochmann são trazidas algumas das razões para a não aceitação da personagem feminina, pela família do namorado, tal como se pode observar no fragmento que segue:

[...] A priorização das tarefas femininas voltadas para o lar- tomar conta da casa, das crianças e do marido- terá como consequência direta a limitação da função religiosa; portanto, a mulher fica liberada da obrigação do cumprimento de determinados preceitos judaicos que têm um momento específico para serem cumpridos [...] na prática, mulheres e escravos têm as mesmas obrigações e cumprem os mesmos preceitos (KOCHMANN, 2005, p.38).

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE); bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq. E-mail: sarahbarretto@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora adjunta do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: acristinabotelho@gmail.com

Uma característica marcante encontrada na obra da escritora pernambucana Luzilá Gonçalves Ferreira é o fato de ela escrever, constantemente, romances históricos, sendo, o objeto de estudo deste artigo, a quarta publicação com essa temática; e, tanto neste como nos três anteriores, a personagem principal é sempre uma mulher de personalidade forte defendendo seu ponto de vista, seu espaço na sociedade. Sobre a autora, Cristina Botelho afirma: “[...] os quatro romances publicados por Luzilá apresentam dramas vividos por personagens femininas fortes, vibrantes, amantes sem reservas, independente do gênero em que se enquadram [...]” (BOTELHO, 2003, p.58).

Este artigo encontra-se dividido em quatro tópicos que apresentam o estudo de *Deixa ir meu povo* do ponto de vista histórico, religioso e a obra quanto à ficção.

## 1. Aspectos históricos

Para que seja possível o entendimento dos aspectos históricos presentes no romance *Deixa ir meu povo*, é necessário o prévio conhecimento da história dos judeus. No texto narrativo, a família do jovem judeu (David) veio da Polônia para o Brasil no começo do século XX, pouco antes da invasão nazista, acreditando que recomeçariam bem sua vida em Pernambuco. O motivo de sua vinda ao Brasil não tem relação com a perseguição, e sim com o desejo de conhecer novas terras; e, diz a narrativa, que o patriarca da família polonesa tinha um pressentimento de que algo ruim estava para acontecer, só não sabia o que era. Os judeus vieram para o Brasil nesta época, e José Antônio Gonsalves de Mello, em seu livro *Gente da Nação*, fala da chegada desse povo a Recife, cidade onde se refugiaram:

A gente da nação judaica de origem ou ascendência portuguesa e uns poucos ashkenazim da Alemanha ou da Polônia estabeleceram no Recife e, depois, em Maurícia, as duas mais antigas comunidades judaicas do Novo Mundo, com sinagoga documentadamente confirmada desde 1636. Esta é uma precedência honrosa para esta cidade e esta região, como não o é menos o de terem sido escritos aqui os primeiros textos literários em hebraico das Américas, nos poemas e orações dos Hahamim Isaac Aboab e Moisés Rafael de Aguilar (MELLO, 1990, p.22).

### 1.1. Síntese da história do judaísmo

Os judeus tem o início de sua história marcada pelo seu patriarca Abraão; comerciante que vivia na cidade de Ur dos Caldeus, Mesopotâmia. Segundo a Bíblia e segundo o Torá, livro do povo judeu, Deus apresentou-se a Abraão dizendo:

Ora, o Senhor disse a Abrão: Sai-te da tua terra, da tua parentela e da casa de teu pai, para a terra que eu te mostrarei. E far-te-ei uma grande nação, e abençoar-te-ei e engrandecerei o teu nome; e tu serás uma bênção. E abençoarei os que te abençoarem, e amaldiçoarei os que te amaldiçoarem; e em ti serão benditas todas as famílias da terra (ALMEIDA, 1993, p. 09).

A conquista desta promessa a Abraão só foi concluída por Josué, sucessor de Moisés, que liderou o povo após sua morte, conquistando-a através de batalhas. Canaã, a Terra Prometida, era o centro de muitas guerras, por ter sua localização em uma área fértil e também pelo preconceito que os outros povos tinham com o povo de Israel, o que perdura até a contemporaneidade. Os personagens envolvidos neste ambiente de lutas são: Moisés, Josué, Samuel e Sansão, num período governado por juízes; e Saul, Davi, Salomão e Roboão, num período governado por reis, tendo, este último, o reino dividido entre ele e Jeroboão. As dez tribos seguidoras de Jeroboão se descaracterizaram da religiosidade tradicional; dando continuidade as práticas “abraônicas” as duas tribos restantes seguidoras de Roboão (as tribos Judá e Benjamim).

A cidade de Jerusalém foi tomada por Nabucodonosor, ocasionando a primeira Diáspora, deportando vários judeus para Babilônia. A segunda Diáspora ocorreu no primeiro século, quando Jerusalém foi sitiada por Roma. Nas duas ocasiões, houve grande aflição na fuga desse povo de sua terra. Na segunda Diáspora, os judeus migraram para o norte da África, sul da Europa e Ásia Menor. Já no século XVII, a Santa Inquisição, que abrangia também a intolerância religiosa contra os judeus, perseguia-os fortemente, matando aqueles que não se convertiam; migrando, mais uma vez, os que estavam na África, por causa do crescimento do Cristianismo, indo para os Países Baixos, de onde veio a família de David, personagem do romance.

Nos países baixos, a força econômica judaica crescia; os judeus uniram-se à política desses países e formaram a Companhia das Índias Ocidentais que, no Brasil, trouxe liberdade religiosa por meio do governo de Maurício de Nassau. Na narrativa, a autora traz essa informação: “— Mas a primeira grande leva de judeus desembarcados em Pernambuco de modo sistemático aconteceu mesmo no século XVII, com a presença dos holandeses e a ação da Companhia das Índias Ocidentais, aqui, no Nordeste” (FERREIRA, 2010, p. 82).

No término do governo holandês, a perseguição aos judeus reinicia; a maioria dos judeus parte para fora da Colônia e, os poucos que decidem ficar, mesmo convertidos ao Cristianismo, são fortemente perseguidos pela Inquisição. A narrativa diz o seguinte: “— Quando o príncipe foi obrigado a voltar à Holanda, o negócio apertou, a situação mudou, a

Inquisição mostrou as verdadeiras garras, os judeus se viram obrigados a partir” (FERREIRA, 2010, p. 83).

O padre Antônio Vieira, no século XVII, foi um grande defensor dos judeus e dos cristãos-novos (termo utilizado para nomear os judeus que se convertiam ao Cristianismo) e defendia também o fim da diferença entre cristãos-novos e cristãos-novos (católicos de berço). Já Antônio José da Silva, escritor de origem judaica, nascido no Rio de Janeiro, sofreu a perseguição que destruiu a comunidade de cristãos-novos do Rio de Janeiro, no século XVIII, e foi preso, em Lisboa, com sua família pela Santa Inquisição, sendo queimado vivo.

## 1.2. O romance histórico

O romance de Luzilá Gonçalves Ferreira traz, em sua narrativa, personagens históricas que desempenham papéis bastante significativos tanto na narrativa quanto fora da ficção. Temos, no enredo, uma história de amor, que surge numa viagem acadêmica a Paris, de dois jovens: David e Maria; sendo ele um brasileiro judeu, e ela uma brasileira não judia. Os dois vivem a história de amor e dão continuidade mesmo com o regresso a terra-natal: Recife. Ambos encontram nas famílias as barreiras deste relacionamento. A mãe de Maria teme que a filha converta-se ao Judaísmo, mas não impede o romance; já a família de David não aprova o relacionamento por medo que Maria, por não ser judia, não dê continuidade às tradições judaicas; pois, para eles, é dever da mulher educar os filhos em seus ensinamentos divinos. As duas famílias residem em Recife, sendo a família de David da Polônia (foram para Recife no século XX). Sobre os personagens, Antonio Candido afirma que:

[...] ser fictício- expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção *ser*? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação de fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste (CANDIDO, ano 2007, p.55).

É uma característica marcante da escritora Ferreira escrever romances históricos, e *Deixa ir meu povo* é a última obra da autora com essa temática. De acordo com György Lukács, o romance histórico surgiu com a obra de Walter Scott (*Waverley*), no século XIX. Sobre o romance histórico, György Lukács afirma que:

No romance histórico, portanto, não se trata do relatar contínuo dos grandes acontecimentos históricos, mas do despertar ficcional dos homens que os protagonizaram. Trata-se de figurar de modo vivo as motivações sociais e humanas a partir das quais os homens pensaram, sentiram e agiram de maneira precisa, retratando como isso ocorreu na realidade histórica (LUKÁCS, 2011, p. 60).

### 1.3. Ambiente histórico vivenciado pelas personagens

O livro relata o período da primeira metade do século XX, onde se retrata o grande volume de imigração ao Brasil; dentre os povos imigrantes, encontram-se os poloneses. Nesse quadro, o Brasil incentiva a imigração através de doação de terras aos mesmos em troca de mão de obra por tempo determinado; além de movimentos políticos que impulsionavam a emigração da Europa. Na narrativa, temos a seguinte informação:

Os que tinham vindo no começo dos anos 30 haviam recebido terras e ajuda do governo para começar a plantar, a nação carecia de braços, de gente esclarecida, disposta a trabalhar. E gente como os judeus, como os italianos, que já fugiam do fascismo crescente, não era de se desprezar: haviam sofrido tanto, perdido tanto, que só poderiam ser agradecidos ao país que os acolheria (FERREIRA, 2010, p.51).

Temos também o início do crescimento do nazismo, que aparentava ser tão ofensivo quanto o fascismo e que concretiza a perseguição aos judeus da época; dois governos totalitaristas e segregacionistas, fato narrado no romance:

Meses atrás, a rádio nacional interrompera sua programação para transmitir aos ouvintes uma terrível notícia: O gueto de Varsóvia, acossado pelas forças nazistas havia semanas, tinha se sublevado. Uma brutal repressão fora imediata. Desconhecia-se o número de mortos, que não deviam ser poucos. Mas, comentava-se, vários judeus haviam conseguido escapar ao massacre, fugindo a tempo, escondendo-se nos esgotos, desaparecendo pelos telhados (FERREIRA, 2010, p.149).

Após a II Guerra Mundial, com o apoio do movimento do Sionismo, iniciado no século XIX, o estado de Israel é fundado, em 1948, dando, como último cenário, a Guerra entre palestinos e israelitas (que permanece até hoje), como vemos na narrativa:

Eu pressentia o que estava por chegar. E um acontecimento precipitou as coisas, ele também previsível havia muito tempo: o Estado de Israel se constituía; dezenas, centenas milhares de pessoas de todas as partes da Terra acorriam ao mundo chamado das vozes que o formavam. David acompanhava as notícias pelo rádio, pelos jornais. Os olhos brilharam quando a voz triunfante do locutor anunciava o número dos que chegavam para trabalhar nos kibbutzin, se inscrever como voluntários no exército que defenderia Israel contra possíveis ataques de inimigos (FERREIRA, 2010, p.167).



O Sionismo, citado anteriormente, é a vontade que alguns judeus sentem de voltar a Sião, Terra Santa que, mesmo com tantas guerras, atraem os semitas com um pensamento de voltarem às práticas religiosas e culturais da época pacífica.

#### **1.4. Personagens históricos presentes na narrativa**

A obra, apesar de ser ficcional, baseia-se em figuras históricas de grande relevância residentes em Recife, estado de Pernambuco.

Uma delas é Maurício de Nassau, governador da colônia holandesa no Nordeste do Brasil, que é mencionado na narrativa por um dos personagens, Ismael: “— Aquele Nassau era tão bom que eu desconfio que tinha sangue judeu nas veias. Deu liberdade de culto aos judeus e protestantes. Até permitiu que se fundasse a primeira sinagoga das Américas” (FERREIRA, 2010, p. 83).

Branca Dias, esposa de Diogo Fernandes, morava em Viana, e veio ao Brasil, fugindo da Inquisição, atrás de seu marido. Chegou a Pernambuco no governo de Maurício de Nassau e, após a partida do governo holandês, a Inquisição chegou ao Brasil, perseguindo-a e condenando-a, após uma denúncia feita por algumas de suas alunas ao Santo Ofício, pela sua mãe e sua irmã. José Antônio Gonsalves de Mello fala sobre a condenação de Branca Dias aqui em Pernambuco:

[...] O libelo do promotor do Santo Ofício resumia essas acusações e dizia que, sendo ela cristã batizada, veio a judaizar e apostatar da fé Católica, honrando os sábados e obedecendo a ritos e cerimônias judaicas de oito anos a esta parte (portanto desde cerca de 1535); que às sextas-feiras punha mais uma matula (isto é, mecha, torcida) no candeeiro por honra do sábado e vestia camisa limpa e punha lençóis lavados na cama, tudo por honra do dito dia e que jejuava o jejum de Quipur, que os Judeus chamavam o Dia das Perdoanças (ou dos Perdões) (MELLO, 1990, p.119).

Já Bento Teixeira, primeiro poeta brasileiro, segundo Ferreira, também citado na narrativa, era um cristão-novo, nascido em Portugal; renegou seu sangue judeu por toda vida, e matou a esposa com um punhal após suspeitar de traição. José Antônio Gonsalves de Mello conta um pouco da história do escritor: “No décimo primeiro afirmou que sua mulher adulterava com o Padre Duarte Pereira, então vigário do Cabo e com ódio de Bento Teixeira declarou que o havia de destruir” (MELLO, 1990, p.94).

## **2. Aspectos religiosos**

Na obra da escritora Luzilá, são feitas várias referências às práticas religiosas presentes no Judaísmo, rituais que acompanham o judeu desde o seu nascimento até a sua morte.

A circuncisão, citada na narrativa, na cultura judaica, é um sinal de ligação entre Deus e o “povo eleito”, é feita no oitavo dia de vida da criança de sexo masculino; essa prática teve início um ano depois do nascimento de Isaque, filho de Abraão, e todos os homens de sua família tiveram que ser circuncidados. Já o *Korbanot* é o termo usado para os diversos sacrifícios presentes no ritual judaico; segundo a cultura, os sacrifícios aproximam o indivíduo de Deus, do Criador. Quanto ao *Kol Nidrei*, é uma declaração feita pelo judeu, no Dia da Expição, para anular votos que foram feitos, mas não foram cumpridos.

O personagem cita também o *Hagadá*, texto lido nas cerimônias religiosas noturnas da Festa da Libertação (Páscoa); e o *Yeshivá* (página 27), que é o nome dado a instituições que abrigam adolescentes e adultos do sexo masculino para o estudo das Escrituras (a instituição feminina equivalente a *Yeshivá* é a *Midrashá*, mas existem algumas *Yeshivá* mistas). Os pais de David pensaram em mandá-lo para lá, mas ele não quis. Temos também o *Bar-Mitzvá*, que é uma cerimônia realizada quando o menino atinge seus treze anos, para que possa ser comemorada a sua maturidade religiosa: “Entre os pertences, havia fotos do Bar-Mitzvá do menino mais velho, de algumas celebrações” (FERREIRA, 2010, p. 55).

### 3. Preconceito religioso vivenciado pelas personagens

No relato do romance, os personagens sofrem com o preconceito religioso tanto do lado da família judaica quanto da família cristã. Ao longo narrativa, é trazida várias situações constrangedoras dos cristãos para com os judeus, como apresentado a seguir:

— É porque vocês são judeus [...] Vocês sempre tiveram fama de avarentos, de usurários, de emprestar dinheiro a juros altos, de não ter piedade com ninguém. [...] — Quer saber mesmo por que razão as pessoas do mundo inteiro não gostam de vocês? [...] — Vocês são um bando de assassinos. Vocês tiraram a vida de Nosso Senhor Jesus Cristo. O Filho de Deus, já pensou? [...] — Você matou, sim. Você e seu povo são os responsáveis pelo maior crime da humanidade (FERREIRA, 2010, pp. 87,88).

A fala descrita acima é parte do diálogo entre a personagem Póla, esposa do primo açougueiro, e uma freguesa do estabelecimento. Póla mostra-se indignada pelo fato de os fregueses não serem honestos deixando de quitar os débitos feitos com ela e seu esposo no

açougue e, quando questiona-se pelo fato de isso acontecer, sua freguesa lhe responde dessa maneira preconceituosa, generalizando atitudes que não se podem atribuir a uma nação inteira.

A mãe da personagem Maria também mostra-se preconceituosa ao mostrar sua opinião a respeito do relacionamento de sua filha com o jovem David:

— Eles vivem sob a lei judaica. E creem no Levítico: olho por olho, dente por dente. Como se o Messias não tivesse vindo e nos houvesse livrado do peso da Lei. Aliás, não entendo como você pensa em defender uma religião machista, que proíbe às mulheres a entrada em certos lugares de seus templos (FERREIRA, 2010, p. 91).

Esse preconceito acaba tornando-se uma barreira para o relacionamento de Maria e David. A mãe do jovem judeu chama Maria para conversar, pedindo que ela se afaste de seu filho. Depois desse diálogo, Maria exprime sua aflição diante dessa situação: “Ele era um judeu, eu, uma Goya, e nenhum amor apagaria isso em nós” (FERREIRA, 2010, p. 127).

#### 4. O estudo do gênero no contexto da narrativa

É característica da escritora Luzilá Gonçalves Ferreira colocar, como centro dos romances, um personagem mulher feminista, de personalidade forte, que luta pelos ideais que defende e por aquilo que quer. Sobre o feminismo, Antonio Sampaio Dória afirma:

O feminismo, entendido como movimento que denuncia o *status* desvantajoso da mulher na sociedade, procurando equipará-la ao homem, não é recente. Sua raiz está no Iluminismo, quando pensadores como Montesquieu e outros refletiram sobre o tema. Mas das primeiras reflexões até a conquista do voto feminino passaram-se mais de 300 anos. E só recentemente as mulheres conseguiram maior destaque (DÓRIA, 2008, p. 188).

Sobre a discussão relativa ao gênero, é possível levantar um questionamento sobre o papel que a mulher ocupa e o lugar que encontra-se inserida na sociedade. A problemática é abordada nos estudos de Judith Butler, que afirmam que:

Haverá “um” gênero que as pessoas possuem, conforme se diz, ou é o gênero um atributo essencial do que se diz que a pessoa é, como implica a pergunta “Qual é o seu gênero?” Quando teóricas feministas afirmam que o gênero é uma interpretação cultural do sexo, ou que o gênero é construído culturalmente, qual é o modo ou mecanismo dessa construção? [...] Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2003, p. 26).

Albernaz e Longhi, em seus estudos sobre o tema em questão, diz que:

O gênero é considerado uma das principais e primeiras formas de ordenar o pensamento humano. As classificações culturais de gênero são fortes porque ordenam a natureza, a sociedade, as instituições e os modos de ser das pessoas de uma forma que parece envolver toda a vida humana. Ele ordena nossa forma de pensar delimitando qualidades, espaços, atitudes, poderes a serem distribuídos entre homens e mulheres (ALBERNAZ; LONGHI, 2009, p. 84).

Em *Deixa ir meu povo*, Maria apaixonou-se por David, que é judeu, e a família dele não aprova o relacionamento por ela não ser judia. No Judaísmo, as mães que tem a responsabilidade de educar os filhos nos preceitos religiosos e, como ela não foi criada dentro da religião judaica, ela, para eles, não saberia passar essa educação para seus filhos.

Dentro desse conceito, a decisão de liberar as mulheres do cumprimento dos preceitos de hora marcada é uma demonstração da grandiosidade do mesmo Deus que cede aos homens o seu privilégio de ser o dono do tempo das mulheres. Elas ficam liberadas de cumprir os preceitos divinos, mas permanecem subordinadas — em tempo e ações — ao marido, o lar, as crianças. Elas são donas da casa, eles são donos delas. De fato, até em hebraico a palavra "marido" é baal, que significa "dono, patrão, proprietário e donos do mundo" (Kochmann, 2005, p. 38).

Quanto ao imaginário feminino revelado no romance, Fairclough (2001) afirma que este constrói significado e constitui a representação do mundo, contribuindo para todas as estruturas sociais, ou seja, “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder). Ele propõe também a linguagem como uma maneira de prática social, o discurso também se caracteriza como “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

### **Considerações finais**

Luzilá Gonçalves Ferreira trouxe dentro de *Deixa ir meu povo* um romance que uniu a história de um povo milenar a um conflito de combate ao preconceito tanto religioso quanto étnico, além de ter como aspectos em destaque o estudo da vida dos judeus que vieram para o Recife e os componentes culturais que diferenciam a cultura desse povo e também o fato de se tratar de uma narrativa histórica em que as personagens femininas desempenham papéis bastante significativos, enquanto esteio cultural da família.

A análise feita em *Deixa ir meu povo* trouxe à tona a questão do papel da mulher na sociedade judaica, cujo preconceito torna-se mais forte por conta dos dogmas trazidos nesta religião. É uma cultura que restringe o papel da mulher à família, aos afazeres domésticos, à educação dos filhos, privando-a de buscar sua realização profissional e consigo mesma.

Portanto, foi feita uma investigação considerando-se a necessidade de divulgação e discussão de aspectos culturais do grupo judeu radicado em Pernambuco e também por propor a divulgação de um romance histórico, em que a voz feminina mais uma vez se faz ouvir, tal como ocorre com os romances anteriores da autora Luzilá Gonçalves Ferreira.

### Referências

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: Uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. *Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: Interpretações e Reflexões para Formação Docente*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ALMEIDA, João Ferreira de. *A Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOTELHO, Amara Cristina de Barros e Silva. *Uma releitura da ficção romanesca de Luzilá*. Cadernos Fafire, volume 2, nº 5.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DÓRIA, Antonio Sampaio. *O preconceito em foco*. São Paulo: Paulinas, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. *Deixa ir meu povo*. Rio de Janeiro: Calibán, 2010.

KAUFMAN, Tânia Neumann. *Passos perdidos, história recuperada: A presença judaica em Pernambuco*. Recife: Editora Bagaço, 2000.

KOCHMANN, Sandra. *O lugar da mulher no judaísmo*. Revista de estudos da religião: nº 2, 2005.

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. *Gente da nação*. Recife: Editora Massangana, 1990.

## **ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A IMPORTÂNCIA DE FALAR, OUVIR, LER E ESCREVER TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS AULAS DE PORTUGUÊS**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Shania Jéssika Cavalcante Rodrigues (IFAL)*

### **1. Introdução**

O ensino de língua materna, há muito, vem ganhando um olhar especial por parte dos estudiosos da linguagem, entretanto, o cenário prático instituído parece contar com pálidas evoluções, vez que os índices de analfabetismo, no Brasil, ainda são muito altos<sup>1</sup>. Somam-se a isso, ainda, as frequentes queixas, feitas por parte significativa de professores e alunos, concernentes ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa; nesse passo, as dificuldades existentes quanto ao aprendizado de língua são tantas e tão antigas que a própria sociedade parece tê-las aceitado; o que demonstra uma conformação quase que generalizada com o fracasso do ensino de língua materna, surgindo vozes que se contentam em reafirmá-lo, na mesma medida em que surgem aquelas que clamam por “ajuda”.

Assim, apesar das constantes alterações didático-metodológicas ocorridas durante anos a fio, ler e escrever ainda parecem ser ações que os alunos não conseguem fazer com presteza, e isso desvela um cenário preocupante no ensino de língua materna, pois, não obstante o surgimento das novas tecnologias e metodologias de ensino de língua materna, leitura e escrita ainda parecem estar muito distantes do ideário socialmente almejado. Tal ilação merece reflexão minudenciada, pois os atos de leitura e escrita estão inseridos entre as atividades cognitivas responsáveis por direcionar todo o processo de inserção do sujeito, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Ademais, é por meio da leitura que o sujeito faz parte do mundo que o cerca e se torna capaz de fazer escolhas, de modificar o rumo de suas ações, de interagir com esse universo,

---

<sup>1</sup> Em um estudo, feito por LINARDI, há os percentuais de analfabetismo de maneira minudenciada.

enfim, de ser cidadão. Afinal, não se lê apenas aquilo que está escrito, lê-se tudo aquilo que se nos é apresentado direta ou indiretamente.

Nesse sentido, faz-se salutar compreender que ainda existem vários óbices ao ensino de língua materna, dentre os quais merece destaque a falta de significação lógica dos conteúdos passados para os estudantes. Ora, as aulas de língua portuguesa devem primar por um ambiente dotado de significação para o aluno, pois os trabalhos de sala de aula precisam refletir a língua imersa em um contexto factível para o estudante; ou seja: a língua em uso, e ela está em uso quando está sendo falada, lida, escrita, enfim, quando ela parte do “mundo real”.

Há, desse modo, uma necessidade de instituição de novos métodos de ensino, a fim de que as aulas de língua portuguesa se realizem como aulas de “língua”, ou seja, aquelas que ensinam, ou pretendem ensinar, a língua como um todo, e não apenas uma parte socialmente privilegiada desta, a qual se denomina norma culta; já que a concepção linguística meramente estrutural não mais preenche os anseios da sociedade moderna.

Em sendo assim, o presente trabalho pretende reafirmar a noção de que as aulas de língua portuguesa devem primar por um ambiente dotado de significação para o aluno, a fim de que não surja mais (ou pelo menos não surja com tanta frequência) a tão famosa pergunta: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (TRAVAGLIA, 1998, p.17), pois tal questionamento só vem apresentar a ponta do *iceberg*, indicando que nossos alunos sequer sabem para que serve tudo aquilo que eles estudam nas aulas de português, o que, de *per si*, já é fato muito preocupante.

A fim de não deixar a pergunta supramencionada sem resposta, resta imperiosa a lição do próprio autor, ao asseverar que existem quatro pontos que justificam o ensino do “português”, aos falantes da língua, quais sejam:

1. desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação;
2. levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua;
3. levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona;
4. ensinar o aluno a pensar e a raciocinar. (TRAVAGLIA, 1998, p.17)

Quando analisamos os pontos acima mencionados, notamos quão ricas de sentido seriam as aulas de português que efetivamente primassem pela realização de tais objetivos, pois que se voltariam para um escopo tendente a “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES,

2003, p. 14). Aliás, parece ter sido isso que Luiz Carlos Travaglia (1998) quis dizer quando disciplinou que o ensino de língua materna deve ter por finalidade precípua o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (aluno).

É justamente nesse sentido que Irandé Antunes propõe a instituição de um “‘programa’ de português”, alinhavando que as aulas de língua portuguesa devem ser aulas de “falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa”, pois para a autora, “toda atividade linguística é necessariamente textual”. (ANTUNES, 2003, p. 111)

Por oportuno, pode-se dizer quão importante é uma aula de português focada no ensino da língua em suas acepções verbal e não verbal, em que “ouvir” e “falar”, “ler” e “escrever” são ações corriqueiras. Nesse aspecto, a aula de língua portuguesa passa a assumir seu espaço de aula de língua, e cumprir papel ativo, em que é possível “ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever” (NEVES, 2000, p. 13).

Nesse compêndio de ideias, este trabalho tratará, a seguir, desses quatro aspectos do ensino da língua portuguesa, trazendo à lume uma dimensão interacional do ensino da linguagem, em que *falar, ouvir, ler e escrever* serão tidos como pressupostos basilares ao ensino da língua portuguesa.

## **2. Falar e ouvir**

Os estudos teóricos sobre os atos de fala, trazidos na década de sessenta por John Langshaw Austin (1990), encabeçaram uma nova concepção de linguagem, a qual se despia das características meramente descritivas, trazendo as acepções filosóficas da linguagem para a esfera pragmática.

Longe de minudenciar o estudo sobre a teoria Austiniana – mesmo porque este não é o objetivo do presente trabalho –, é de grande valia entender sua acepção basilar. A ideia de “atos de fala” sugerida por Austin (1990), acompanhado por um grupo de filósofos, evidencia a compreensão da fala como sendo uma exteriorização das ações humanas, bem por isso ele afirmara que todo dizer é um fazer.

Fazendo uma correlação de tais ideias à nossa perspectiva de ensino da língua, a visão de Austin parece fazer todo o sentido, na medida em que os atos de fala não se realizariam na linguagem em si, mas por meio dela. Nesse diapasão, a linguagem seria, por vezes, um instrumento para se expressar, para exteriorizar uma ação.

A teoria de Austin (1990), portanto, apesar de ser muito mais completa e complexa que o visto, indica que já na década de sessenta havia a percepção da fala como sendo algo



“importante” e que ultrapassa a simples significação do que é dito, especialmente quando tratamos das questões ideológicas que envolvem os discursos.

Essa concepção é relevante porque muitas são as situações em que a fala é desprivilegiada, sendo-lhe deferida pouca ou nenhuma atenção no contexto escolar. Muitas vezes, isso ocorre porque ainda se tem a falsa ideia de que a fala é um processo natural do ser humano, e que o aluno já chega à escola, via de regra, falando e, por isso, não seria necessário “perder” mais tempo ensinando-o o que ele, supostamente, já sabe.

Nesse sentido, o falar, no mais das vezes, representa um ato sem grande importância cognitiva. Há uma ideia, quase que consensual, de que a fala acontece de maneira “desorganizada”, sem observância dos padrões da norma culta e, por isso, ela não seria muito “útil” nas aulas de português. Não fosse isso o bastante, ainda perdura (mesmo que por parte de uma minoria) a noção de que a fala, em sala de aula, deve ser privilégio exclusivo do professor, pois ele seria o maior detentor de conhecimento no ambiente escolar.

Com a devida vênia, há que se discordar do supramencionado. A fala há muito já deixou de ser “monopólio” do professor, e se apresenta como sendo de grande valia para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, especialmente quando está dotada de interação e intencionalidade pedagógica.

Quer-se, com isso, dizer que a fala, ao invés de ser podada e desestimulada no ambiente escolar, merece ser enaltecida e direcionada a um fim útil, o qual guarde correlação íntima com os objetivos da linguagem, afinal, é por meio da fala que podem ser analisadas várias questões atinentes à conversação, às capacidades retóricas, às variedades linguísticas, dentre outras.

É, inclusive, nesse sentido que Antunes afirma que “dentro dessa variedade, caberia também lembrar o imenso cuidado do professor para rejeitar, com firmeza, qualquer atitude discriminatória, seja de quem for, em relação às falas desprestigiadas” (ANTUNES, 2003, p. 103); incentivando uma observação cuidadosa do professor no momento de refletir, com os alunos, acerca dos variados falares que permeiam a conversação na dinâmica escolar.

Portanto, quando se está falando em ensino de língua, o enaltecimento do “falar” parece ter ainda mais razão de ser. Fazendo uma comparação (guardadas as devidas proporções), observemos as aulas de língua estrangeira e veremos quão válidas são as experiências surgidas em sala de aula quando a fala é estimulada com um propósito útil.

Não se quer aqui dar o mesmo quilate às aulas de ensino de língua materna e às de língua estrangeira, mas a comparação parece válida, senão veja-se: nas aulas de língua estrangeira, todos os alunos são incentivados a falar, o processo de fala – nessas aulas – tem

uma finalidade específica, qual seja, fazer com que o aluno perceba a pronúncia correta daquelas palavras, bem como com que ele possa se familiarizar com a pronúncia. Entretanto, não são apenas as palavras de língua estrangeira que merecem esse prestígio; há palavras em nossa língua que nos são tão estranhas quanto as palavras estrangeiras, e isso se dá por conta tanto do vasto vernáculo da língua portuguesa quanto pelas variações linguísticas existentes em um país imenso como o Brasil.

Ademais, qual justificativa há para não incentivar o aluno a ouvir e a pronunciar algumas palavras que lhe sejam estranhas ou difíceis? Imaginemos, por exemplo, como seriam interessantes as aulas de fonética e fonologia se os alunos fossem estimulados a ouvir e a falar (bem como a refletir sobre) as diversas variações de pronúncia das consoantes (nasal, vibrante, tepe, etc.). À medida que os alunos fossem incentivados à escuta e à pronúncia, eles tanto aprenderiam mais facilmente como falar adequadamente determinadas palavras, como também passariam a ter maior familiaridade com elas, e, por conseguinte, temeriam menos a quimera do “erro” na pronúncia de algumas palavras.

Levar os alunos à compreensão – na prática – de como fazer, ou melhor, de como ouvir e falar, faz com que eles próprios tenham a vivência da pronúncia e até mesmo da escrita. Tal vivência, inclusive, contribui para o desenvolvimento de uma consciência linguística que facilita a compreensão e o respeito às variedades linguísticas, o que certamente seria de grande valia para a diminuição do preconceito linguístico existente no país.

Por conseguinte, é por meio da fala que conseguimos desenvolver a capacidade da escuta, de um modo geral. As enunciações feitas em sala servem para o treino de uma escuta atenta e perspicaz, a fim de que o aluno consiga compreender as mais variadas nuances que possam existir “por traz” desse ou daquele enunciado, levando os alunos a perceberem que não há fala sem propósito. Falar e ouvir, portanto, são atividades acionárias e reflexivas, as quais possibilitam uma interação eficaz nos diversos contextos enunciativos.

Desse modo, ao se elaborar aulas de língua portuguesa com o espaço voltado à fala/escuta, o aluno poderá desenvolver suas habilidades de maneira “consciente”, respeitando o turno do outro, aprendendo a importância daquilo que está sendo dito, enfim, compreendendo efetivamente quão válido é experienciar o “ouvir” e o “falar” coerentemente.

Mas não é só isso, ao se incentivar a fala e a escuta nas aulas de língua portuguesa, se está desenvolvendo no aluno a capacidade argumentativa, a qual, em uma sociedade como a que vivemos hodiernamente, é muito importante. Assim, o estímulo à fala/escuta direcionadas ao diálogo e à exposição de ideias, faz com que o aluno, aos poucos, perca a timidez, o medo de errar, a sensação de que sua voz não é ouvida; e se prepare para o mundo “lá fora”,

tornando-se agente participante da construção e desconstrução dos discursos que surgem a sua volta.

Noutro giro, importa frisar a incidência de muitos alunos que chegam às escolas após passarem parte do dia, em suas casas, ouvindo os pais os mandarem “calar a boca”, ou porque eles são muito novos e não entendem do assunto, ou porque eles não devem falar sobre determinados temas, ou até sem dar qualquer motivo. Esse aluno, em geral, é aquele que se cala. Cala-se porque não quer que o professor também repita o que seus familiares falam em casa. Este é o momento em que o professor exerce o papel primordial de desenvolver atividades, em sala, capazes de extrair a participação dos alunos; tais momentos não precisam ser meticulosamente delimitados e escolhidos, podendo surgir à medida que o desenrolar da aula o requeira.

Na trilha de tais exposições, fica evidente que trabalhar a oralidade e a escuta em sala é privilegiar a criatividade dos alunos, impulsionando-os às formulações de opiniões pessoais e reflexionadas, sendo, portanto, a aula de língua portuguesa o momento mais propício à fala e à escuta, vez que os alunos têm necessidade de expor suas ideias, e a sala de aula deve ser um ambiente favorável a isso.

### **3. Ler**

Antes mesmo de tecer qualquer comentário quanto à leitura, faz-se salutar se entenda que a divisão entre leitura e escrita foi feita neste trabalho por uma questão meramente pedagógica, visto ficar mais clara a explicação em separado. Entretanto, acredita-se que ambas devem desenvolver-se concomitantemente. Nesse mesmo sentido, Silva assevera que “escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro.” (SILVA, 1987, p. 52).

Reiterando esse caráter complementar entre leitura e escrita, pode-se asseverar que ambas guardam uma verdadeira relação de dependência, não havendo, portanto, justificativa para separá-las.

Em arremate, reitere-se que aqui não se defende uma divisão categórica entre ambas, pois se reconhecem os liames inseparáveis existentes entre essas duas ações cognitivas. Voltemos, então, à leitura.

Como cediço, é inelutável a importância da leitura para a construção do aprendizado. Nesse sentido, a leitura é, ou deveria ser, vista com um olhar ainda mais especial dentro do ambiente escolar, pois é na escola que os alunos são “apresentados” aos universos da leitura e

da escrita, os quais se desvelam por meio das mais variadas ações e, em especial, nas aulas de língua portuguesa.

Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1998) instituem que a aula de língua portuguesa deve ter por finalidade a “formação de leitores e usuários competentes da escrita” (BRASIL, 1998, p. 32). Afinal, mesmo depois de tantos avanços na formulação de materiais didáticos, e nos objetivos instituídos para a escola, algumas aulas de português perpetuam práticas de ensino isolado da gramática. Sem correlação com o restante do mundo, o aluno parece nem saber o que faz naquela sala de aula; talvez seja essa uma das possíveis explicações à existência de tantos alunos chamados “voadores”.

Por essas e outras questões, o ensino da gramática merece reparos, e precisa vir alicerçado em contextos reais e atuais para se desenvolver. No entanto, se as aulas de português pretendem formar um leitor eficaz, o texto, em suas variadas formas, precisa ser o maior objeto de estudo dessas aulas, e não a gramática “nua e crua”.

A leitura, portanto, deve surgir em um contexto, tornando-se um processo prazeroso e corriqueiro, em que o aluno descobre coisas “novas”, às quais ele pode dar um significado pessoal. Trata-se de um ato completo de aprendizado, e é por meio dele que se perfaz a valiosíssima interação entre sujeitos “leitor e escritor”, afinal, textos são feitos para serem lidos.

Nesse ponto, ANTUNES faz a seguinte ilação:

A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na construção do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 66) (grifo nosso)

Não é despidendo alinhavar que a leitura enaltecida neste trabalho é aquela que proporciona ao leitor acesso a conhecimentos vastos, os quais – por óbvio – ele já tenha maturidade para compreender. Trata-se de processo facilitador da escrita, revestida de sentido, que não atine apenas para o que está expresso no texto, mas para aquilo que se diz mesmo sem que esteja escrito.

Nesse passo, a leitura reflete(ria) uma ação emancipativa, que propicia(ria) ao sujeito a autonomia de que ele necessita para buscar, inclusive, novos textos, novas leituras, fazendo-o ter gosto pelo ato de ler, pois ele passa(ria) a ser feito de forma a despertar no aluno as inúmeras funções sociais incutidas na leitura.

#### **4. Escrever**

As novas tecnologias parecem levar os alunos a um mundo digital e globalizado, no qual o antigo caderninho de caligrafia, o caderno com as inúmeras anotações, dentre outros materiais pedagógicos, não mais têm espaço. Para eles, a maior parte das metodologias de ensino é ultrapassada ou “careta”.

É certa e incontroversa a importância da utilização, em sala de aula, das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), aliás, elas são instrumentos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, desde que – como praticamente tudo – sejam usadas com intencionalidade, não sendo, portanto, válida a noção de que as novas TIC’s tenham vindo para extirpar todas as práticas de ensino até então vigentes.

Soma-se ao dito o fato de que, quando se fala em escrita, apenas observar não parece ser suficiente. A “intimidade” com a escrita só exsurge na medida em que ela é efetivamente vivenciada. Melhor dizendo, só se aprende a escrever, escrevendo. O ato de escrever é pessoal e intransferível, não pode ser delegado a nenhuma outra pessoa, afinal, ou se sabe escrever (por si mesmo) ou não. É nesse sentido que a escrita precisa ser encarada no ambiente escolar. Nas aulas de língua portuguesa deve haver, sempre que possível, o momento da construção escrita, a qual deverá ser feita – mesmo que em grupo – com a participação pessoal de cada um dos alunos.

Escrever é ação que se desenvolve e se aperfeiçoa com a prática, com a ajuda de um professor que compreende a importância da escrita manual feita pelo aluno como sendo uma construção inteira, que pode até ter suas incoerências – no que se refere às questões da norma culta – mas que pode ser capaz de construir um texto, seja ele pequeno ou grande, imensamente rico em experiências e vivências de mundo.

Sobreleva notar que, quando se trata de escrita, a qualidade é mais importante que a quantidade dos textos, e essa qualidade é alcançada por meio de um trabalho, quase sempre, feito “a quatro mãos”. Professor e alunos interagem em um processo de escrita e correção. Saliente-se o fato de que não se está aqui falando daquela conhecida correção puramente formalista e mecânica, mas sim de um verdadeiro processo de revisão dos textos escritos, no qual se analisa aquilo que está escrito, a maneira como está escrito, enfim, se leva em conta muito mais que os “erros” de português.

A supramencionada revisão, inclusive, mereceu destaque nos estudos de Antunes, que assim disciplinou:

Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com estes cuidados de planificação e revisão, acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista. (ANTUNES, 2003, p. 116)

Nesse cenário, o professor é o maior incentivador e facilitador da produção textual, pois ele interage com o aluno, “respondendo” aos seus escritos, e, por conseguinte, o aluno percebe que o que escreveu foi lido, avaliado e teve importância.

Importa frisar ainda que a vivência da escrita deve ocorrer de forma gradual. Paulatinamente vão sendo vistos os pontos a serem melhorados, inicia-se com pequenos textos, nos quais o aluno carece de ajuda do início ao fim, e após longo percurso surgem escritos feitos quase que sem auxílio do professor. Trata-se, de processo embrionário, que deve se desvencilhar de toda e qualquer concepção imediatista.

Essa aula a que nos referimos, pauta-se em critérios basilares de práticas expressivas de escritas e reescritas de textos em língua portuguesa, ações essas que envolvem aspectos que escapam às análises puramente gramaticais, mas são de suma importância para a compreensão da língua materna.

Aprender, portanto, a escrita de uma língua está muito além de saber classificações morfossintáticas, pois, conforme Brito, “o conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada” (BRITO, 1997, p. 101). Em uníssono se apresenta a perfeita lição de Antunes (ANTUNES, 2010, p. 14), ao afirmar que “a construção dos sentidos se deve a outros elementos para além daqueles de ordem gramatical”.

Bem por isso, desenvolver as competências comunicativas, como dito alhures neste trabalho, é fazer com que o falante da língua conheça-a “intimamente”, pois só assim ele poderá lançar mão dela adequadamente, a depender do momento comunicativo em que ele está inserido. Nesse sentido, o autor enaltece “a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 108). Não basta, portanto, deter vasto conhecimento da variedade culta da língua, bem como não é suficiente dominar apenas a variedade informal; o falante carece conhecer a língua e suas variantes, o mais amplamente possível, para assim “manipulá-la” de acordo com suas necessidades. Nesse passo, o ensino precisa ser produtivo, real, palpável, e útil à vida, devendo-se buscar o desenvolvimento completo do sujeito.

É dizer, a aula de língua portuguesa torna-se, por excelência, o ambiente de construção da palavra, em que a escrita se apresenta como prática social capaz de emancipar o indivíduo, o qual ganha “voz” por meio de suas construções textuais.

## 5. Considerações finais

Com essas perspectivas, o ensino de língua, ao focar, em especial, no desenvolvimento da completude do sujeito privilegia maior possibilidade de participação desse sujeito na sua sociedade, vez que essa participação não ocorre senão pela linguagem.

Faz-se necessário, portanto, compreender que a língua deve servir ao falante, e não o contrário. Ora, não mais se pode ter por razoável que a língua continue sendo um mero divisor de classes sociais, olvidando-se sua qualidade inegavelmente instrumental. Ou seja, que serve ao seu usuário, de tal forma que ele possa “usá-la”, na acepção mais completa e genuína da palavra.

Destarte, não faz parte da estrutura cultural e ideológica de um Estado que se diz “Democrático de Direitos”<sup>2</sup>, apreender que sua língua continue servindo apenas às classes dominantes, aliás, essa pecha de “língua elitista” só pode ser – senão extirpada – diminuída se o cenário escolar, em sala de aula, mudar.

Tais mudanças, todavia, precisam ocorrer de forma que a escola (ambiente legítimo para conhecimento e aprimoramento das variedades textuais), em especial na aula de língua portuguesa, se reconheça como sendo o ambiente propício à formação do cidadão dotado de poderes linguísticos que o possibilitem agir, interagir, raciocinar criticamente; enfim, influenciar o seu contexto social, de forma a não aceitar os conhecimentos prontos como sendo as únicas verdades válidas.

Não por acaso, dá-se, aqui, especial lugar à aula de língua portuguesa porque é nela que ocorrem os momentos mais propícios ao desenvolvimento das habilidades do “falar”, do “ler” e do “escrever”, pois que a descoberta e a análise das competências comunicativas, gramatical e textual, devem (ou deveriam) ocorrer, em suma, nas referidas aulas.

Não sendo assim, nossas aulas de língua portuguesa vão continuar monólogos, nossos alunos vão continuar alguns sem falar, outros falando sem conhecimento, sem criticidade alguma, sem argumentos; tudo decorrente, no mais das vezes, de nossa negligência em sala de

---

<sup>2</sup> O conceito de estado democrático de Direito está erigido no artigo 1º da Constituição da República.

aula, pois ao invés de preparar os alunos para a vida, os preparamos para a prova do final do semestre.

Por tudo isso, as aulas de língua portuguesa precisam se tornar verdadeiras “aulas de língua”; melhor dizendo, longe de menoscabar as demais aulas (das outras disciplinas), deve-se entender que o ensino de língua detém suas particularidades, não podendo ser encarado de forma genérica. O professor de língua deve, portanto, compreender que suas aulas não têm a necessidade cabal de serem revestidas pelas formalidades próprias das demais aulas (nem das aulas de português antiquadas que ainda persistem em algumas escolas), afinal, o ensino/aprendizado de língua materna segue regras próprias para aquisição e compreensão desta língua e desenvolve-se por meio de uma didática específica que fite o desenvolvimento como um todo do falante.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. - Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora Artes Médica, 1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 jan. 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. de. *A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB, 1997.

LINARDI, Fred. O X da questão\_ Num país castigado pelo analfabetismo, projetos de incentivo à leitura são muito mais do que bem-vindos: são fundamentais. *Nova Escola*. edição especial, São Paulo: Abril, nº. 18, 7-9, 2008.

NEVES, I. C. B. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o 2º grau*. Minas Gerais: UFU, 1996, p.107 - 156.



TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

## FRICÇÕES DAS VOZES LABIRÍNTICAS EM A DANÇA DOS CABELOS, DE CARLOS HERCULANO LOPES

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Shantynett Souza F. M. Alves<sup>1</sup> (UNIMONTES)

### **Ser Mulher...**

*Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada  
para os gozos da vida, a liberdade e o amor;  
tentar da glória a etérea e altívola escalada,  
na eterna aspiração de um sonho superior...*

*Ser mulher, desejar outra alma pura e alada  
para poder, com ela, o infinito transpor;  
sentir a vida triste, insípida, isolada,  
buscar um companheiro e encontrar um Senhor...*

*Ser mulher, calcular todo o infinito curto  
para a larga expansão do desejado surto,  
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...*

*Ser mulher, e oh! atroz, tantálica tristeza!  
ficar na vida qual uma águia inerte, presa  
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!*

Gilka Machado

O pensamento bakhtiniano, iniciado nos anos 1920, tornou-se conhecido no Ocidente nas décadas finais do século XX. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, instaura uma perspectiva teórica diferenciada, a polifonia, que contrapõe a modalidade monológica da prosa romanesca. Tal procedimento discursivo se afasta dos paradigmas hegemônicos até então estudados e traz para o contexto das reflexões literárias contemporâneas uma nova perspectiva entre sujeito e linguagem. A polifonia torna-se viés teórico de grande repercussão para a teoria literária, faz com que as vozes e seus diferentes campos de visão se manifestem, emitindo e repercutindo suas opiniões, esclarecendo-as e desenvolvendo-as. No Brasil, as teorias bakhtinianas iniciam-se de forma incipiente na década de 1980, mesmo período em que muitas vozes femininas se fizeram ouvir no campo literário brasileiro por meio de textos de autoria feminina. A voz da mulher passou a receber maior atenção. Cada vez mais pesquisadores, incluindo grupos de estudos

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

nas universidades, tanto no campo literário quanto em outras áreas de conhecimento, têm contribuído para fomentar o debate sobre as relações entre literatura e gênero.

De forma peculiar, Carlos Herculano Lopes, em *A dança dos cabelos* (1984), num momento de contemplação do discurso das mulheres, dele se apropria para construir seu discurso ficcional, quando faz reverberar três vozes narradoras, abrindo uma fenda no discurso masculino para questionar a visão falocêntrica nas performances da narrativa oral, vocalizadas pelas mulheres que se deixam narrar.

### **Romance Polifônico em Bakhtin**

Para Bakhtin, Fiódor Dostoiévski traz para a cena literária um enfoque ainda não previsto no esquema histórico-literário existente, a ruptura com o mundo monológico. A abordagem consiste no deslocamento de uma única consciência – a do autor – para outras vozes presentes no texto, visto que “as personagens de Dostoiévski revelam notória independência interior em relação ao autor na estrutura do romance, independência essa que, em certos momentos, permite-lhes até rebelar-se contra seu criador” (BEZERRA, 1997, *pari passim*). No romance monofônico, embora haja vários personagens, portadores de posições ideológicas independentes, esses se tornam “simples marionetes e objeto cego da ação do autor, carentes de iniciativa própria no plano da linguagem, surdas a vozes que não fossem mera irradiação da voz e da consciência do autor” (BEZERRA, 1997, *pari passim*). A constatação de um discurso cujas vozes presentes no texto sejam mecanismo de afirmação ou de negação de uma ideologia dominante elimina a possibilidade de polifonia. Para Bakhtin:

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, com tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 1997, p. 21).

Ao colocar em xeque a estilística tradicional, o gênero romanesco acolhe diferentes discursos e marca a concepção socioideológica da linguagem; “assim, todas as vozes que se fazem ouvir no discurso romanesco são (ou devem ser) respeitadas enquanto vozes sociais e históricas, portadoras de posturas socioideológicas que não coincidem com as do autor, mas são orquestradas por ele” (BERNARDI, 2007, p. 40). O romance passa a ser caracterizado “como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngua e plurivocal” (BAKHTIN, 1993, p. 73).

Considerado o romancista polifônico por excelência, Dostoiévski instaura um elemento definidor da construção da polifonia bakhtiniana: a voz, a qual permite definir, a partir do dialogismo, a relação entre as diferentes consciências, admitindo que diferentes vozes sociais manifestem seus pontos de vista. A personagem dostoiévskiana é dotada de uma consciência independente que substitui o antigo plano de representação, cuja consciência do herói servia aos interesses ideológicos de seu criador, para manifestar sua consciência em pé de igualdade: “As personagens dos romances começam a representar diferentes ‘vozes’ não unificadas por uma verdade englobante, de ordem ideológica (a ‘filosofia’ do autor) ou de ordem psicológica (a ‘personalidade’ do autor)” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 61). Nesse novo tipo de romance, a passagem do monologismo para o dialogismo permite, por meio da linguagem, desestabilizar os discursos dominantes, assim como dar voz e conferir autenticidade aos discursos menores. Para Bezerra:

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem outro “eu para si” infinito e inacabável (BEZERRA, 2013, p. 194).

A consciência da personagem está aberta à comunicação interativa com as demais consciências; no desdobramento de vozes, trava-se o “grande diálogo”, pois, para Bakhtin, “onde começa a consciência começa o diálogo” (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Para o teórico russo, a verdade não se encontra em uma única voz, mas na interação dialógica, na tensão, no embate entre as múltiplas vozes que a procuram; “o romance polifônico é inteiramente dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 42).

### **Aspectos Polifônicos em *A Dança Dos Cabelos***

Analisar a natureza discursiva da narrativa de *A dança dos cabelos* nos permite desenvolver um estudo de representação da mulher com foco nas vozes narradoras que fazem ecoar denúncia contra a violência arbitrada contra as mulheres, e que, de alguma forma, mostram-se como sujeitos de sua própria história. Num exercício narrativo de intensa habilidade, Lopes constrói três histórias descontínuas, em primeira pessoa, cujo fio narrativo é composto por uma surpreendente gradação que parte da ancestralidade na qual o patriarcado e o poder masculino constituem a lei; o coronelismo ainda é a tônica da saga de uma família mineira, no Vale do Rio Doce, lugar onde gerações se ligam e se despedaçam.

Em *A dança dos cabelos*, o leitor é envolvido numa profusão de vozes e de modos narrativos cujos relatos são fruto da memória das personagens-narradoras, as Isauras, assim como das histórias contadas e vivenciadas por seus antepassados. Sendo assim, as três gerações de Isauras assumem alinhavar os fragmentos da genealogia de mulheres de uma família, uma colcha de retalhos, cujas histórias também pertencem a cada uma delas, nas quais se mantém a autonomia de cada personagem numa “multiplicidade de consciências equipolentes” (BAKHTIN, 1997, p. 4).

Carlos Herculano Lopes ousou penetrar nos espaços ocupados essencialmente por mulheres, imprimindo autenticidade ao relato dando voz às narradoras, demonstrando o grau de independência que as personagens assumem na tessitura do enredo. O fato de o romance ter uma voz autoral masculina seria um forte indício de que se tratasse de um romance tradicional ou monofônico, produto de uma ideologia dominante. No entanto, a caracterização das protagonistas femininas aponta para uma interpretação polifônica do romance. Submetidas ao condicionamento familiar e social silenciador, as mulheres de um mesmo tronco familiar vão, ainda que de forma gradativa, ao longo das gerações, passando por um “metamorfoseamento”, visto que interrogam, por sua voz e vez, como agentes. A última Isaura, diferente das outras, é a única que parece ter livre arbítrio, e afirma “não querer ser herdeira das mesmas cicatrizes” (LOPES, 2001, p. 113), o que possibilita o esgotamento dessa ordem opressora. A Isaura-neta, agente da escrita, transforma-se em repositório da memória familiar,

E com os olhos em outros horizontes, penso em minha mãe e em minha avó, que também aqui, com certeza, já estiveram. Cada uma dentro de seu mundo: vovó, não por prazer, remoendo o massacre de sua família. Nem mamãe, por gosto, pensando em sua sorte (LOPES, 2001, p. 96).

Por meio de uma nova forma de tecido literário, numa ruptura dos padrões tradicionais, o mosaico de vozes marcado quase pela ausência de diálogos é uma amostra da intensidade de tudo o que ficou arraigado da dura e violenta realidade do Vale do Rio Doce.

Carlos Herculano Lopes mescla o trágico e o poético trazendo à tona as marcas da violência, as relações familiares conflitantes, as disputas de terras particularizadas num espaço que permeia várias obras, Santa Marta, Marta que etimologicamente significa elemento de ligação, ponte. Assim como Macondo é o lugar inaugural de Gabriel García Márquez, onde o mundo está para começar, Santa Marta retoma a tradição, o passado, a identidade, a geografia, parte da história nacional, mas sob uma nova ótica. Em Santa Marta, a Isaura-avó, iniciadora

do clã, assiste ao massacre de sua família, de forma bárbara, pelo homem com o qual ela teve e criou quatorze filhos. Uma história marcada pelo derramamento de sangue, cujo mandante dos assassinatos, o mesmo que a fizera sentir como se fosse desmaiar, tremer muito e urinar nas calças, por temer e por assistir a toda aquela tragédia, tornar-se-ia, anos depois, seu marido:

Quando, aos gritos, que se confundiam com os latidos dos cães, e montados em seus cavalos ou em bestas, os que cumpriam as suas ordens primeiro atiraram em meu primo que se chamava Tarcísio e que morreu abraçado a uma carabina, ao tentar uma melhor posição no alpendre, onde também caíram, defendendo a nossa casa, o meu pai e três dos meus irmãos. Eu, mamãe e duas empregadas ficamos dentro de um caixote, em um quarto dos fundos, até que se passaram muitas horas. E quando tudo já parecia e a nós só restava rezar e pedir a Deus pelas nossas vidas, o silêncio foi quebrado pelo relinchar de um cavalo, seguido pelo grito de um homem, a dizer: vasculhem canto por canto desta merda, porque, a não ser aquela mocinha morena [...], eu não quero mais ninguém (LOPES, 2001, p. 41).

Subjugada pelo poder masculino, a Isaura-avó representa a voz que ratifica a ideologia do silenciamento:

E bateu em mim com violência. Os pontapés e chicotadas abriram lanhos em minhas carnes, contraindo em vômitos o meu ventre. Até que os joelhos, devagar, foram se dobrando e repetidas vezes o chamei de senhor: beijei as suas mãos e sua boca e implorei pela minha vida, que a partir daquele dia, e nos dez anos que se seguiram — até que pude andar pela casa — passaria a lhe pertencer. E trancada dentro de um quarto, dia e noite vigiada por seus homens, a comida me era entregue por um buraco. As necessidades, eu as fazia em um urinol que no outro dia era recolhido com as peneiras — que eu tinha a obrigação de trançar — pela mesma negra que, aos sábados, me trazia o banho e vez ou outra ervas cheirosas (LOPES, 2001, p. 44-5).

Embora apresente algumas atitudes para se libertar do jugo masculino, acaba por não transgredir a autoridade masculina. Senhora de uma existência marcada por dor, violência e morte, confessa: “[...] Isaurinha, muito cedo, eu esqueci o significado do amor que infelizmente jamais pude sentir ao lado de quem, em meu coração, deixaria tantas marcas” (LOPES, 2001, p. 38). Inaugura o fim de um longo silêncio; por meio de sua voz, ressoa o clamor de mudança de um círculo de violência. Das três, ela é a que mais vive à sombra do destino trágico, e só se liberta com o suicídio nas águas do rio Suaçuí.

A segunda Isaura foi traída e rejeitada pelo marido; presenciou os gemidos de gozo de Antônio com as amantes dentro de sua própria casa, um homem que zombou de seus peitos caídos e da gordura que tomara conta de seu corpo. Antônio agride esposa e filha, anuncia a realização de um antigo e sempre adiado sonho de sair conhecendo o mundo. Parte para uma

viagem que durou anos e, após gastar todo o dinheiro na promiscuidade, o marido pródigo retorna. Isaura, que buscara o prazer na solidão, recebe-o e estende seus fios:

[...] entre carícias tantas, ouvindo as suas histórias, entramos noite adentro [...]. Quando então, depois de beber o que ainda restava do vinho – que mandei especialmente comprar – e de arrancar daquele homem todos os prazeres dos quais me privei nos tantos anos em que estive só, eu esperei que ele adormecesse. [...] E já com uma navalha aberta, tomada por um incontrolável ódio, retalhei em golpes profundos o seu corpo: senti o quente de seu sangue e comecei a carregar aquela morte (LOPES, 2001, p. 36).

Na linhagem das vozes narradoras, a Isaura-mãe tece uma analogia com o mito de Perséfone, por meio da ambiguidade vida/morte. A profusão de acontecimentos nos quais se encontra envolvida no percurso narrativo nos faz perceber que há um processo ainda que gradativo, evolutivo, cuja voz se diferencia das demais, mostrando-se mais resistente à submissão em relação à Isaura-avó, e menos audaciosa no enfretamento caracterizador da Isaura-neta. O discurso polifônico permite olhos diferentes para leitura do mundo, assim como as vozes, para manifestar os pontos de vista sobre os olhares. Como podemos notar, embora estejam aprisionadas uma à outra, as Isauras possuem personalidades, histórias distintas, concepções distintas, seus próprios discursos, sendo que, por meio dessas vozes, há a refutação e a dessacralização do discurso oficial masculino:

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenevalentes de outros heróis. (BAKHTIN, 1997, p. 5).

Percebe-se que não há voz dominante, pois, no romance polifônico, cada voz é uma parte do todo que constitui as relações sociais; a voz ganha autonomia e transforma-se em consciência imiscível; cada personagem “é interpretado como autor de sua concepção filosófica própria e plena e não como objeto da visão artística final do autor” (BAKHTIN, 1997, p. 3).

Assim como em Dostoiévski, várias vozes falam simultaneamente numa multiplicidade de pontos de vista, independentes, num intenso labirinto de histórias intercaladas de três mulheres que conduzem, de forma magistral, cada uma delas, seu fio narrador.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho, delinearam-se as vozes labirínticas de três mulheres, três Isauras, três significações, três isotopias, a fim de apreender o processo de contestação dos princípios de uma sociedade falocêntrica, cujas mulheres eram silenciadas, mas que se mostram como sujeitos de suas próprias sagas históricas, nos moldes da polifonia bakhtiniana, suporte teórico da pesquisa “Polifonia e gênero em *A dança dos cabelos*, de Carlos Herculano Lopes”.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: UNESP, 1993.

BERNARDI, Rosse-Marye. Uma leitura bakhtiniana de Vastas emoções e pensamentos imperfeitos, de Rubem Fonseca. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 39-59.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 191-200.

LOPES, Carlos Herculano. *A dança dos cabelos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica e escritura – Ensaaios*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



## O INTERDISCURSO COMO RELAÇÃO CONSTITUTIVA ENTRE FDS: O CASO BOLSONARO E OS DIREITOS HUMANOS

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Sheila Alves de Oliveira (UFPE)*

### 1. A análise do discurso e o conceito de Interdiscurso

É na parte introdutória da obra *Semântica e Discurso* que Michel Pêcheux localiza a Semântica como sendo o ponto nodal das contradições que atravessam a Linguística (2009, p.18) por isso tamanha complexidade em um consenso teórico sobre a relação dos signos com o que eles designam. Mais ainda, é a busca teórica por compreender a produção social de sentidos, objetivo da Análise do Discurso. É nesse campo teórico, marcado por atravessamentos discursivos, heterogêneos em sua constituição que o presente trabalho deseja atuar. A importância de estudos na área discursiva caracteriza-se pela relevância do tema na sociedade. Compreender como se dá a constituição dos sentidos, significa compreender melhor o mundo a nossa volta, seus acontecimentos e nosso papel em interpretá-lo.

Pode-se dizer que diversas vozes entrecruzam-se no campo da Análise do Discurso (doravante AD), desde suas bases epistemológicas até as pesquisas contemporâneas. A natureza transdisciplinar desse campo teórico pode ser explicada pelos diferentes interesses que aborda, como linguagem, sujeito, discurso e história. Segundo Orlandi, é uma “disciplina de entremeio” (2005, p. 17) por estar ligada a campos de estudo que pouco dialogavam, como a Psicanálise, o Marxismo e a Linguística.

Com o intuito de ir além dos aspectos linguísticos, a AD busca agregar elementos extralinguísticos às suas análises, e num movimento plural de reflexões, conceitos ganham novas ‘vestimentas’ à medida que as linhas teóricas os tomam como objeto de reflexão. Foi o que aconteceu com a noção de *interdiscurso*, a seguir buscaremos fazer um breve percurso teórico sobre tal problemática.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux ([1975] 2009) traz um de seus mais conhecidos pressupostos propondo-se a “chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das

formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que (...) caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Essa tese é questionada por Possenti (2003) quando este diz não se convencer da ideia de que uma FD é imposta ao sujeito pelo interdiscurso, para tanto o autor argumenta defendendo que quando um sujeito não se identifica com uma FD, esse processo se dá pelo confronto de discursos,

Ou seja, trata-se, em qualquer caso, de serem enunciados, nas formas linguísticas típicas dos pré-construídos, elementos que pertencem não ao interdiscurso, eu diria, mas a discursos específicos, em relação aos quais, de alguma forma, o sujeito está em franca oposição – independentemente, repito, de tratar-se de um caso de rebeldia ou de uma outra posição já sólida. E é isso que as marcas linguísticas indicam (p.258)

Courtine se propõe a apresentar uma revisão de alguns conceitos da AD francesa em seu livro *Análise do Discurso Político* ([1981] 2009), dentre eles, a noção de interdiscurso. Para ele este pode ser definido como a “Instância de formação/repetição/transformação dos elementos de saber de uma Formação Discursiva, sendo, portanto, responsável pelo deslocamento das fronteiras dessa FD” (p. 49). Dessa forma, é no interior do interdiscurso que é possível identificar o domínio da memória de uma FD. O autor ainda acrescenta,

Com efeito, o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante que produz uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciator se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, bem como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciator vai dar uma coerência a seu propósito. (p.35)

Sendo assim, o interdiscurso seria o exterior específico que domina uma FD, podendo tratar-se de uma outra FD determinada ou de um conjunto delas com as quais uma relação relevante se mantém. Uma definição que sucintamente, reformula a noção pecheutiana do “todo complexo com dominante”.

Mainueneau (2005) propõem uma definição menos filosófica e mais operacional para o termo. O interdiscurso seria algo que funciona antes, em outro lugar e independe do sujeito, mas cuja mobilização ocorre todas as vezes que o sentido é produzido. Não temos um controle sobre essa memória, muito menos sobre essas falas que, mesmo distantes, ditas há muito tempo, tornam-se essenciais para a construção do sentido de nossas palavras. Para Mainueneau:

O interdiscurso é o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Em termos de gênese, isso significa que

esses últimos não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso. (Maingueneau, 2005, p. 21)

Podemos dizer então, que os discursos formam uma grande rede interligada, onde uns dependem dos outros para adesão de sentidos, e mesmo que o sujeito não saiba, seu enunciado já foi dito em algum lugar, e surge permeado por sentidos de outros discursos que sua memória resgata independente da vontade própria de quem o fala. Para Maingueneau (1997), o interdiscurso se caracteriza como um espaço de troca entre discursos, não aleatórios, mas selecionados e que fazem parte de uma determinada situação discursiva responsável pela atualização do já-dito.

Com o objetivo de tornar mais claro o conceito, Maingueneau (2005) propõe substituir a noção, antes muito vaga, por uma ideia de tríade: “universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.” (p.27). Não é o objetivo de presente trabalho aprofundar-se em cada uma dessas noções, mas faz-se necessário entendê-las mesmo que de forma breve. Por universo discursivo o autor entende como o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Campo discursivo seria um conjunto de FDs que se encontram em concorrência, mantendo uma relação de confronto aberto, aliança ou neutralidade aparente. Seria nesse campo, segundo o autor, que um discurso é constituído. Os espaços discursivos seriam lugares ainda mais específicos, vistos como subconjuntos de formações discursivas cuja relação o analista julga pertinente para seu propósito.

Maingueneau (2005), em *Gêneses dos discursos*, traz para o centro de sua proposta a relação entre discursos, ressaltando a noção de interdiscursividade, é nessa perspectiva que ele lança a tese do “primado do interdiscurso sobre o discurso”, a partir da hipótese de que um discurso sucessor, como é o caso do jansenista (discurso analisa pelo autor na obra), explora sistematicamente a falta que o discurso anterior, humanista devoto, instituiu ao se formar. Nessa perspectiva o interdiscurso precede o discurso é soberano ao discurso, por isso o termo *primado*. Sendo assim, a unidade importante para ser analisada não é o discurso em si, mas o espaço de trocas entre vários discursos selecionados em uma situação discursiva, ou seja, no próprio interdiscurso. É a partir dessa perspectiva que buscaremos analisar o *corpus* proposto.

## **2. O conceito de Formação Discursiva em Foucault, Pêcheux e Maingueneau**

Após trabalharmos o conceito de *Interdiscurso*, outro pressuposto caro à Análise de Discurso de linha Francesa trata da noção de *Formação Discursiva* (doravante FD).

Estudiosos divergem quanto a quem primeiro utilizou o termo. Baronas (2011) atribui a Pêcheux a origem, tendo sido esse conceito discutido ainda em estado embrionário no ano de 1968, data da publicação do artigo de Culioli, Pêcheux e Fuchs<sup>1</sup>. Um ano após, em *A arqueologia do Saber*, Foucault discute com maior profundidade o que seria esse conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, mas submetem-se a uma mesma regularidade. Foucault objetiva nessa obra compreender o funcionamento dos discursos que constituem as ciências humanas, observando como esses atos discursivos da “busca pela verdade” se relacionam com enunciados do mesmo ou de outros tipos e são condicionados por um conjunto de regularidades internas, constituindo um sistema relativamente autônomo, denominado de *formação discursiva*.

Após esse breve percurso, o que poderia ser dito sobre a origem epistemológica do pressuposto seria uma “paternidade partilhada” (BARONAS, 2011), já que Pêcheux<sup>2</sup> retorna a Foucault e acrescenta só ser possível falar em FD se levar em consideração a análise das contradições de classes, pois o termo aparece na obra do autor como “aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) a partir de uma posição dada na conjuntura social” (2009, p.188).

Passado esse período embrionário, o termo sofreu significativas mudanças no interior da própria escola francesa, a começar por um aspecto particular de seu percurso conceitual que envolve dialeticamente as regularidades e as instabilidades dos sentidos. É esse dialogismo que torna a proximidade de Pêcheux e Foucault possível, no momento em que ambos caminham para a ideia de heterogeneidade. Mas, como esses autores possuem bases epistemológicas distintas, deve haver sempre um cuidado redobrado nas propostas de diálogos teóricos entre seus trabalhos.

No tocante a Pêcheux, podemos observar vários deslocamentos em seus escritos, principalmente nos anos posteriores a 1980, quando o autor abre espaço a perspectivas de rediscussão, dentre elas, as que envolvem FD, memória e história. Essas transformações refletem-se na modificação do conceito de objeto discursivo, pois ao modificá-lo, surge a necessidade de a AD ampliar seus objetos de análise, incorporar conceitos que supram essa nova carência relacionada à complexidade que se estabelece, adotando a ideia de

---

<sup>1</sup> Baronas (2011) defende ser possível constatar que o germen do conceito de FD aparece alguns anos antes de 1971, no texto de Pêcheux, *Lexis et metalexis: les problèmes des déterminants*, escrito com C. Fuchs. O esboço aparece em forma de nota de fim no texto de A. Culioli, *Notes sur La formalisation en linguistique*.

<sup>2</sup> Esse retorno ao termo se dá no artigo *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso*. De Autoria de Pêcheux, datado de 1971.

heterogeneidade constitutiva dos discursos, das FDs e conseqüentemente, do sujeito discursivo.

Como visto anteriormente, Maingueneau (2005) retoma um princípio caro à Análise do discurso, no que tange às diversas formas de coerções a que um discurso é submetido. Essas coerções constituiriam um filtro de enunciados, sendo assim, “A menor unidade discursiva supõe o acionamento do conjunto do sistema de coerções, e seu pertencimento à formação discursiva se manifesta por referência a esses esquemas de base” (p. 70). É nessa perspectiva que o autor busca refletir sobre a possibilidade de apreender o discurso através do interdiscurso, postulando que “a formação discursiva não seria um conglomerado mais ou menos consistente de elementos diversos que se uniriam pouco a pouco, mas sim a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico” (p.62). Essa ideia é, portanto, compatível com a hipótese do primado da interdiscursividade e da competência discursiva do qual já falamos.

Maingueneau (2005) busca trabalhar a noção de heterogeneidade baseando-se nas reflexões de Althier-Revuz, trazendo assim, a noção do Outro do qual nos fala a Psicanálise. Sendo assim, o conflito regado entre um Eu e seu Outro indissociáveis (verso e reverso) é a condição de existência de uma formação discursiva. Para o autor, o Outro ocupa a mesma cena do Eu, e esta é a originalidade do conceito de heterogeneidade constitutiva que está na base da constituição do dizer. É com essa reflexão sobre heterogeneidade que Maingueneau entende a formação discursiva não como sendo definida somente no universo no qual ela se move; pelo contrário, para fazê-lo, “ela define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos” (p. 106). Sendo assim, para toda e qualquer posição enunciativa, “não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de ‘não compreender’ o sentido dos enunciados do Outro” (p. 99). A relação polêmica com um Outro é constitutiva de todo discurso. Baseados nessas definições, buscaremos refletir sobre como se dão as relações discursivas com esse Outro na fala do então deputado Jair Bolsonaro em uma entrevista cedida à revista Exame em que, dentre alguns assuntos, a candidatura do deputado para a Comissão dos Direitos Humanos foi o tema principal, antes disso, faremos um levantamento das condições de produção que deram suporte aos enunciados presentes nessa entrevista.

### **3. Os Direitos Humanos e o caso Bolsonaro**

Antes de partirmos para os acontecimentos históricos que deram margem aos acontecimentos discursivos em torno do tema Direitos Humanos, faz-se interessante um breve levantamento sobre a história desse termo. Segundo o site da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estes são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Desde o estabelecimento das Nações Unidas, em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, um de seus objetivos fundamentais tem sido promover e encorajar o respeito aos direitos humanos para todos, conforme estipulado na Carta das Nações Unidas. No preâmbulo da Declaração Universal diz-se,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações... (1948)

O documento segue listando como características importantes dos direitos humanos o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa, a universalidade desses direitos, o que quer dizer que devem ser aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas, o caráter inalienável e indivisível, dentre outras características que asseguram o reconhecimento dos direitos de cada pessoa frente à sociedade.

O Direito Internacional dos Direitos Humanos e seus diversos tratados que vem sendo assinados entre as nações desde 1945, como dito acima, estabelece as obrigações dos governos a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos. Para cumprir esses acordos, no Brasil existe a Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) que faz parte das 21 comissões permanentes da Câmara dos Deputados, onde atua como órgão técnico constituído por 18 deputados membros e igual número de suplentes, apoiada por um grupo de assessores e servidores administrativos. Tem como uma de suas atribuições constitucionais e regimentais receber, avaliar e investigar denúncias, fiscalizar, realizar pesquisas, enfim, contribuir para a afirmação dos direitos humanos perante a humanidade e diante de seu povo.

A CDHM já vinha sendo alvo de polêmicas desde a eleição de 7 de março de 2013 na qual o deputado Marco Feliciano (PSC-SP), conhecido por declarações homofóbicas e racistas, foi nomeado presidente. Passados menos de um ano da escolha de Feliciano, em meados de fevereiro de 2014, o presidente da Casa, Henrique Eduardo Alves (PMDB-RN),

começaria a dividir as presidências das 21 comissões. É a esse cargo, de presidente da CDHM, que Bolsonaro lança candidatura e é esse o principal tema da entrevista tomada por *corpus* desta pesquisa. Passemos às análises.

Separamos alguns trechos das formas como o entrevistado se refere à comissão:

- (1) “em troca **dessa que não tem importância**”
- (2) “**Ela só ganhou valor** por causa dele (referindo-se a Marco Feliciano).”
- (3) “Meu partido (PP) tem direito a duas comissões. Provavelmente uma delas será uma importante como Agricultura ou Minas e Energia. Já a outra vaga, **vai para uma comissão de retaguarda**”

Como podemos observar *à priori*, uma primeira divergência ocorre entre a definição histórica de DH e as referências que o sujeito enunciador emprega. Nota-se nos termos um caráter desvalorizador, ou seja, um discurso norteador que afasta-se do sistema de categorias e regras semânticas que assegurava uma unidade a possível formação discursiva de um primeiro momento relacionado aos DH. Como vimos a partir dos pressupostos de Maingueneau, o interdiscurso compreende a relação constitutiva entre FDs, na medida de que o que é rejeitado em um meio delinea as fronteiras do que é aceito como interno e de que o surgimento de uma nova FD se dá no espaço da relação polêmica com o já-dito da FD precedente. Sendo assim, a forma de se referir à CDHM observada nos recortes (1), (2) e (3) pode ser considerada polêmica em relação ao que historicamente mantinha recorrência na FD precedente.

Observemos outros recortes em que o enunciador refere-se a si mesmo e a sua maneira de agir:

- (4) “eu era a **única voz dissonante** ali.”
- (5) “**Eu não vou mudar minha opinião** para garantir uma comissão ou outra”
- (6) “**Eu defendo uma política séria** de planejamento familiar”
- (7) “Nós (Ele e os filhos) entendemos que **estamos do lado certo**.”

Ao afirmar ser a “única voz dissonante” (recorte 4) o enunciador explicita sua identificação (ou contraidentificação) com o espaço discursivo no qual se encontra. É claro o deslocamento de sua fala em contrapartida aos discursos precedentes que tratavam do tema DH. Mais embates discursivos podem ser notados nos recortes (5), (6) e (7) em que a defesa de um ponto de vista é imposto à realidade discursiva da qual o enunciador deseja fazer parte (candidatura à CDHM), não havendo esse consenso, o que se pode observar são os

atravessamentos de discursos pertencentes a outras FDs de fronteiras menos penetráveis, dinâmica que legitima a afirmação presente no recorte (7) “estamos do lado certo”.

Por fim, traremos os recortes nos quais o entrevistado trata de assuntos ligados à CDHM.

- (8) “eu sou um ferrenho **defensor da redução da maioria penal.**”
- (9) “este local já foi ponto de encontro de **ativismo homossexual** e de **livros didáticos que propõem a desconstrução da “heteronormatividade”**”
- (10) “(ele vem) para fazer a diferença no que **realmente são Direitos Humanos**”
- (11) “Eu sou daltônico, pra mim todos têm a mesma cor. Por isso **sou contra qualquer tipo de cota**”

Os recortes trazem objetos que estão ligados diretamente às discussões que norteiam os trabalhos da CDHM. Maioria penal (8), homossexualismo (9), racismo (11), entretanto, o tratamento dado a esses objetos é que diverge neste espaço discursivo. Filiações a outras FDs como as de cunho religioso, ligadas aos valores tradicionais emergem no fio discursivo em análise. Como também filiações aos discursos militares, que em muito se aproxima aos enunciados religiosos citados anteriormente. Esses conflitos denunciam a heterogeneidade constitutiva do dizer, esse processo que permite na cena enunciativa um diálogo entre o Eu e o Outro, nesse constante embate que permite ao enunciador movimentar-se entre uma FD e outra através de seu discurso. Uma das ferramentas que permitem esse processo está ligada às escolhas lexicais, tomemos, por exemplo, os termos “ativismo homossexual” e “desconstrução da heteronormatividade” empregados pelo enunciador, essas escolhas apontam para um discurso oriundo dos valores morais ortodoxos da sociedade, ao utilizá-los, o sujeito filia-se a esses discursos, causando um afastamento da FD predominante dos movimentos sociais e dos grupos que defendem os direitos das chamadas minorias. É esse espaço de troca entre discursos, não aleatórios, mas selecionados e que fazem parte de uma determinada situação discursiva responsável pela atualização do já-dito que podemos chamar de interdiscurso. É esse lugar de alianças, como também de divergências que torna possível o processo de constituição de FDs, como brevemente refletimos na análise.

### **Considerações finais**



Não proponho uma conclusão intencionalmente voltada para as inquietações que conduziram as pesquisas desse artigo, mas algumas considerações que visam dialogar com as questões levantadas acerca da análise dos recortes retirados da entrevista.

Após essas breves reflexões com o embasamento teórico dominante sobre interdiscurso e formação discursiva, observamos a relevância da Análise do Discurso para uma interpretação mais aprofundada e a oportunidade de irmos além do lugar superficial que no primeiro momento leva o leitor a uma percepção ingênua dos sentidos ali expressos. É importante registrar a indicação feita a respeito das formações discursivas, pois nos revelou um discurso bastante heterogêneo em que diferentes vozes buscavam inutilmente uma unidade impossibilitada pelo conflito de posições tomadas pelo sujeito enunciador.

A heterogeneidade discursiva presente no texto e visualizada no decorrer da análise comprova a importância do aprimoramento da AD no decorrer de seu desenvolvimento teórico, pois com a contribuição de Authier-Revuz o dispositivo teórico adequa-se mais precisamente ao objeto de discurso, complexo e heterogêneo por natureza.

Maingueneau (1997, p.120) argumenta que,

(...) mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade.

O primeiro contato com o texto não nos levou diretamente ao encontro de sua heterogeneidade, nem às relações de sentido que este mantém com outros textos. Foi através do dispositivo analítico que se encontrou subsídios capazes de explicitar essas relações e como suas marcas interferem em como esse texto possa ser interpretado.

Por fim, mas não menos importante, o trabalho sinaliza a importância de novas reflexões sobre os Direitos Humanos, um tema sempre atual que caminha firme ao lado dos estudos discursivos, visto que é principalmente no campo das discussões que os avanços em prol da igualdade de direitos para todas as pessoas se dão.

## Referências

BARONAS, Roberto Laiser. *Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux*: notas de Leitura para discussão. In: V Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2011, Porto Alegre, RS. Anais (on-line). Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/5SEAD> Acesso em 20/03/2014.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*; tradução: Eni Puccinelli Orlandi ET AL. – 4ªed. – Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

POSSENTI, Sírio. *Observações sobre interdiscurso*. Revista Letras, 61, 2003, 253-269.

## **TEMPO, TRANSCENDÊNCIA, ENVELHECIMENTO: UMA LEITURA DA CRÔNICA “NOS TRILHOS DO TEMPO” DE CAIO FERNANDO ABREU**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Sidileide Batalha do Rêgo (UERN)*  
*Antonia Marly Moura da Silva (UERN)*

### **Introdução**

A sociedade moderna é caracterizada pela adoração a imagens, o ser humano vive um estado de espelho idealizado. “Frente ao espelho, cada um se contempla buscando decifrar o impacto de sua própria imagem aos olhos dos outros. O que realça a alienação do desejo ao desejo do outro” (CHAVES, 2012. p, 04). O narcisismo é construído, sobretudo por causa de frustrações vivenciadas pelo sujeito, principalmente sociais e amorosas, resta amar a si próprio como um objeto. O sujeito emerge em seu interior iniciando uma existência individualista seguida por interesses ditados socialmente.

Neste cenário, a personalidade narcísica, concebida como um fenômeno social e cultura, é apontada de modo recorrente como a marca da pós-modernidade, conforme se verifica em postulados teóricos de autores como Lash (1983), Bauman (1997) e Baudrillard (1970). O desejo de permanecer jovem e belo, provocado pela sociedade de consumo, inscreve o envelhecimento como um estorvo. Assim, numa sociedade em que é imperativo ser jovem, a sabedoria e a experiência, tradicionalmente atribuídas à velhice, dão vez a uma nova ótica, a inutilidade – justificada pela degeneração física - e o desprestígio, pois as “pessoas de idade”, afastadas do mundo produtivo, passam a ser um “peso”.

É, pois, com foco nesta linha de pensamento que faremos uma leitura da crônica “Nos trilhos do tempo” de Caio Fernando Abreu, do livro *A vida gritando nos cantos* (2012), dando destaque aos contornos do tempo e outros temas correlatos à luz dos estudos realizados por LASCH (1983), ELIAS (2001), sobre a cultura do narcisismo e envelhecimento, respectivamente, MOURA (2010), CANDIDO (1993), entre outros estudiosos que se dedicaram ao gênero crônica. Em linhas gerais, a narrativa descreve a passagem do tempo e a

chegada da velhice, suscitando indagações acerca do mal do século: a busca pela eterna juventude em meio ao desejo de ascensão social.

### **Tempo e envelhecimento: rumo aos conceitos**

A velhice é descrita por Simone de Beauvoir (1990), como o fenômeno biológico que modifica a relação do homem com o tempo e a sociedade. Beauvoir (1990) salienta que, o idoso é tratado como uma espécie de ser inferior, pois a velhice é incomoda aos jovens.

Os valores dos idosos mudaram de acordo com as épocas, Beauvoir (1990) ressalta que, na antiga sociedade romana, os idosos que possuíam boas posses, eram respeitados, além de terem o poder do senado e da esfera familiar centralizado em suas mãos. Quando o senado começou a perder os seus poderes, o idoso foi rebaixado à hierarquia social comum. Diante disso, após o século X em diante a figura do idoso não era mais favorável, pois cultuava-se o modelo do jovem cavaleiro, a força física prevalecia no lugar da experiência.

Lasch (1983) descreve a cultura contemporânea como a cultura do individualismo, onde a busca da felicidade concentra-se no bem estar narcisista do eu. Os valores da sociedade moderna estão voltados ao mal estar da civilização, a repreensão dos impulsos sexuais pela sociedade acaba gerando uma neurose que leva as pessoas a se tornarem improdutivas. O indivíduo vê-se preso em um mal-estar ocasionado pela busca da imagem perfeita construída pela cultura social contemporânea.

A cultura do individualismo competitivo, o qual, em sua decadência, levou a lógica do individualismo ao extremo de uma guerra de tudo contra tudo, a busca da felicidade em um beco sem saída de uma preocupação narcisista com o eu (LASCH, 1983, p. 14).

Freud em sua obra *O mal estar na civilização* (1996), chega à conclusão de que o indivíduo não pode ser feliz na civilização moderna. O foco da sociedade contemporânea gira em torno da busca constante da satisfação pessoal, mas é impossível conseguir essa satisfação em um mundo carente de afeto. Assim, o indivíduo renúncia a felicidade para atender as necessidades econômicas. O sujeito tenta alcançar o ritmo da sociedade contemporânea, mas este é de crescimento acelerado, isso deixa o homem perdido em meio à evolução do dia a dia. Essa nova sociedade individualista é guiada mais pelos desejos do que pelas necessidades. Existe uma grande valorização da personalidade do eu, a busca pela identificação pessoal, o ser humano encontra-se no extremo onde vive para si mesmo. O sujeito comporta-se como se nunca fosse envelhecer.

Convém enfatizar que o tema da velhice ou do envelhecimento ocupa espaço privilegiado no domínio das ciências sociais e naturais, e de um modo particular nas artes e na literatura. Não há como não lembrar, a título de exemplo, da célebre obra *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, romance que suscita profunda reflexão sobre a tirania narcisista e sobre as categorias juventude e velhice. No caso particular da ficção de Caio Fernando Abreu, um exemplo singular é o conto “Retratos”, de *Ovo apunhado*, narrativa engenhosa sobre o envelhecimento e a morte.

O tempo apesar de possuir um conceito amplo pode ser descrito como, o caminho que somos forçados a trilhar que nos leva ao mesmo destino, a morte. Na acepção dicionarizada tempo é “a sucessão dos anos, dias, horas, que envolve a noção de presente, passado e futuro” (AURÉRIO, 2001, p. 666).

Segundo Heidegger, “ser e tempo determinam-se mutuamente; de tal maneira, contudo, que aquele – o ser – não pode ser abordado como temporal, nem este o tempo – como entitativo. (1991, p. 206) Nesta perspectiva, na qualidade de campos intercambiantes, tempo e ser, são enaltecidos na ficção de Abreu. Metáfora central na crônica “Nos trilhos do tempo”, evoca a passagem do tempo como um árduo caminho a ser percorrido na obtenção do alto conhecimento.

### **Nos trilhos do tempo**

A crônica faz dos fatos o seu enredo, do cotidiano o seu cenário e das pessoas comuns os seus personagens. Antonio Candido (1993) afirma que, a crônica se ajusta a sensibilidade diária, sua língua aproxima-se do nosso modo natural de sermos e isso causa uma quebra do monumental. A crônica é amiga da verdade e companheira da poesia, mas sua essência tende a ser jornalística.

Sagitariano, nascido em Santiago no ano de 1948, Caio Fernando Abreu foi um dos maiores escritores de sua geração. Seus textos abordam uma grande variedade de temas como: a solidão, o estranhamento e a marginalidade. Caio Fernando Abreu procurou também abordar em sua escrita o desejo do encontro com o outro, a esperança de um mundo novo que ele acreditava que renasceria um dia. Utilizando-se de alegorias, metáforas e simbologias para criticar a sociedade; obras como *O ovo apunhalado* (1975) *Morangos Mofados* (1982) e *Os Dragões não conhecem o paraíso* (1988), tem como foco principal a procura pela identidade, o contexto urbano, mostrando personagens degradadas e vítimas de uma sociedade cruelmente politizada e massificada. Suas crônicas também suscitam essas temáticas, nelas

Caio Fernando Abreu recria o cotidiano dos grandes centros urbanos, a interação social entre os seres humanos de um ponto de vista bem pessoal.

*A vida gritando nos cantos* (2012) é um livro que reúne crônicas do jornal *O Estado de São Paulo* entre os anos de 1986 e 1996 e publicadas em formato de livro no ano de 2012 pela Editora Nova Fronteira. Liana Farias e Lara Souto Santana foram as pesquisadoras que juntaram as 109 crônicas que compõem o livro. A crônica analisada neste trabalho “Nos trilhos do tempo” é a nonagésima quarta crônica do livro e foi publicada no jornal *O Estado de São Paulo* em 1987.

Na crônica, o narrador afirma que a velhice é vista pelos jovens como algo enfadonho e até mesmo vergonhoso “você já percebeu que muitos jovem dizem velha como se dissessem, desculpem, mulher de vida airada ou ladra? Como se a velhice fosse um crime e uma vergonha” (ABREU, 2012, p. 94). Os anciões são tidos como seres sem autonomia para resolverem seus problemas, sendo desprezados fisicamente, intelectualmente e emocionalmente os idosos acabam sendo excluídos da sociedade pelos adultos ativos, os mesmos acabam por escolher, focados em seus próprios interesses sociais, o papel do idoso dentro da sociedade.

Porque viveram inúmeros anos, porque muitas vezes foram enganados, porque cometeram erros, porque as coisas humanas são, quase sempre, más, os velhos não têm segurança em nada, e seu desempenho em tudo está manifestamente aquém do que seria necessário (Beauvoir, 1990, p. 136-137).

Caio Fernando Abreu construiu a crônica estudada em linguagem simples, frisando um assunto do cotidiano. “Nos trilhos do tempo” é um texto de duas laudas constituído de sete parágrafos que pode ser absorvido pelo leitor sem dificuldade. Nos primeiros parágrafos, o narrador em primeira pessoa apresenta a temática da crônica, a passagem do tempo, a partir de um telefonema recebido de uma amiga onde ela afirma ter vivido até os seus vinte sete anos de idade recebendo migalhas da vida. A partir disso, nos próximos parágrafos o narrador busca expor e compreender a passagem do tempo e a chegada da velhice. Para isso, ele utiliza-se de alegorias e metáforas que se consolidam na construção de uma narrativa particular cheia de pensamentos epifânicos. Dessa forma, a crônica “Nos trilhos do tempo” do escritor Caio Fernando Abreu, aborda o contexto do passar do tempo e a velhice.

Aos quinze anos, você espera um bolo coberto de chocolate; aos trinta e cinco-ah, um pão doce mesmo serve; aos quarenta e cinco, pode ser pão comum, desses de água e sal, desde que fresquinho; aos cinquenta e cinco, o mesmo pão não tem mais importância se for amanhecido – e assim por diante, até chegarmos as migalhas. (ABREU, 2012, p. 94).

Percebemos que Caio Fernando Abreu utiliza-se de uma metáfora para abordar a vivência da solidão durante a passagem do tempo. As migalhas são a quantidade e a qualidade diminuta das pessoas presentes em nossa vida e a redução das expectativas diante delas atrelada ao fato do esquecimento. O narrador deixa uma pergunta no ar, em sua crônica: “A passagem do tempo traz humildade e reduz o apetite?” Com o envelhecimento passamos a ter um grande senso de realidade social e a aceitá-la, sem supervalorizar fatos, coisas e pessoas o que nos prende a um convívio solitário com nós mesmos.

A juventude nos “ensina” a buscar a vida através de um turbilhão de sonhos e seus detalhes, carro, casa, família e dinheiro (o bolo recheado com frutas). Com o passar do tempo, e com a aquisição desses sonhos, o indivíduo passa a buscar apenas a manutenção deles (o bolo com cobertura de chocolate). Com a aproximação da terceira idade, algumas pessoas param de estabelecer metas, acreditando que não serão capazes de alcançar algo novo, e passam a se contentar com o presente (o pão fresquinho). Mas quando chega a velhice, o surgimento dos sintomas do tempo em seu corpo, muitos deixam de acreditar na vida, na sua capacidade, no seu potencial. Daí surge a dependência, a depressão, o escárnio pela vida e a espera traiçoeira pela morte, muitas vezes acentuado pelos sintomas de determinadas doenças senil. Estas pessoas começam, então, a passarem pela vida, deixando de vivê-la como poderiam e deveriam fazer (o pão adormecido).

Caio Fernando Abreu aborda na crônica “Nos trilhos do tempo”, essa passagem cronometrada da vida, a chegada do envelhecimento e da morte. Segundo o narrador a vida corre sem parar, como um trem veloz que tem destino certo.

A vida corre sobre trilhos do tempo, separadamente mas em direção a um destino igual para todos, e no mesmo ritmo implacável daquele poema de Manuel Bandeira: café-com-pão, café-com-pão. Penso nos velhinhos como Mário Quintana, cheios de poder discreto de conseguir contemplar de longe a juvenil palhaçada nossa de cada dia, á espera desses resplandecentes bolos cobertos de chocolate, recheados de frutas. E que só existem no sonho. No real, são as migalhas. (ABREU, 2012, p. 95).

O narrador cita em sua crônica o poema modernista “Trem de ferro”, do poeta pernambucano Manuel Bandeira, o poema refere-se ao deslocamento de uma locomotiva sobre trilhos, e também cita o poeta Mário Quintana, que apesar da idade avançada escrevia poesias cheias de juventude, para mostrar que a velhice possui um discreto poder, principalmente intelectual, e experiência de vida necessária para saber que muitos dos desejos juvenis só se realizam no sonho. Caio Fernando Abreu sugere em sua crônica que o trem é o

tempo que passa rápido e não espera por ninguém levando todos os seus passageiros para um único destino, no caso a morte.

Elias (2001) afirma que, a consciência humana de finitude não é algo novo, mas a maneira de omiti-la mudou de acordo com a passagem do tempo. Antigamente os homens projetavam suas vidas em coletividade, priorizando a ideia da morte para que o homem pudesse lidar com ela. Atualmente a vida é projetada na individualidade, com isso o mecanismo de lidar com a morte foi substituída pela fantasia narcisista da imortalidade.

Ao finalizar a crônica o narrador afirma que espera e sente-se preparado para as suas migalhas da vida, ou seja, para a velhice e as limitações que ela traz. “Eu também: bem-vindas as migalhas que, se Deus quiser, virão” (ABREU, 2012, p. 95). Dessa forma, concluímos que Caio Fernando Abreu tratou de representar a velocidade da passagem do tempo diante das relações pessoais. Temática muito oportuna para o cenário atual, pois vivemos em um mundo onde o crescimento acelerado e a instantaneidade são duas coisas vivenciadas com intensidade pelos sujeitos. Tempo e envelhecimento são duas palavras que sempre tendem a ser associada uma a outra.

Afinal de contas, para a sociedade, o que é um idoso senão alguém que viveu muito tempo? Além disso ter vivido tanto tempo, o homem velho vê seu destino selado na velhice: iminente proximidade da morte, uma ideia mais fortemente presente do que em outras idades da vida” (RODRIGUES, 2009, p. 09).

Existir é temporalizar-se, nossa condição de finito é condicionada pela entidade tempo, essa criação extensiva da condição humana, onde acontece a aceleração da vida que, não favorecendo encontros entre pessoas, tende a diminuir os vínculos pessoais e acarretar a solidão. O homem contemporâneo prende-se ao culto do corpo jovem, valorizando, um bem que tem que ser adquirido custe o que custar.

### **Considerações Finais**

A sentença “o homem é o lobo do homem” parece traduzir o princípio do narcisismo moderno, um pensamento instigador para os contornos dos campos duais essência e aparência, juventude e velhice. A crônica de Caio Fernando Abreu é um exemplo pródigo de narrativa que suscita reflexões sobre o mal do século – a busca da eterna juventude em detrimento da maturidade.



A sociedade contemporânea está centrada nas aparências, e na concepção ilusória da vida eterna. Tal conceito se apresenta na vivência cotidiana, onde o sujeito corre contra o tempo o qual é cronometrada até o microssegundo, enquanto almeja alcançar individualmente todos os seus sonhos. A época presente é associada à perda da nostalgia do passado, da solidariedade entre os indivíduos, é ligada ao crescimento do individualismo. O sujeito vive preso a paradigmas determinados pela sociedade consumista, onde, a ascensão social passa a ser o centro da vida, e para ter acesso a alta sociedade o sujeito priva-se de muitas coisas para passar horas trancado em seu escritório trabalhando.

Na análise da crônica, percebemos que o narcisismo na modernidade têm influenciado tanto a identidade e a alteridade, causando grande impacto na individualidade. Diante disso, Caio Fernando Abreu assume, em seu texto, um olhar crítico em relação ao modo como a velhice é vista e tratada pela sociedade, suscitando no público leitor reflexões éticas, filosóficas e morais sobre tal problemática.

## Referências

- ABREU, F. C. *A vida gritando nos cantos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- \_\_\_\_\_. *O ovo apunhalado*. Coleção L&PM POCKET, vol. 260. Porto Alegre, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Morangos mofados*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- FERREIRA, A. *Mini Aurélio século XXI Escolar*. O minidicionário da língua Portuguesa. 4ª edição. Ver. Ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CANDIDO, A. *A vida ao rés do chão*. *Recortes*, Companhia das Letras, publicado em 1993. Disponível em: <http://avidaaoresdochao.wordpress.com/versao-integral/> acesso em 08/03/2015
- CHAVES, E. *Narcisismo e desenvolvimento da capacidade de amar na atualidade*. Dissertação. EPSI. Pernambuco. 2012.
- ELIAS, N. *A Solidão dos moribundos, seguido de, envelhecer e morrer*. Trad. Plínio Dentzein. Rio de Janeiro. Zahar. 2001.

FREUD, S. (1930 [1929]) *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEIDEGGER, M. Tempo e ser. In: *Conferencias e escritos filosóficos*. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. P. 205-241.

LASCH, C. *A cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças e declínio*. Trad. Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro, imago. 1983.

MOURA, E. *Um estudo da crônica*. UNISUL. PUC – RS 2002.

RODRIGUES, C, M. *Ensaio sobre o envelhecer na contemporaneidade*. São Paulo. Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009.

## **A RELAÇÃO SENSORIAL ENTRE O CORPO DO LEITOR E O TEXTO LITERÁRIO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)*

### **Introdução**

A experiência de uma simples leitura em voz alta, dramatizada ou não, pode ir além de um simples momento em sala de aula, ou até mesmo num espaço aberto e lotado de pessoas. A leitura em voz alta em uma perspectiva sensorial propicia ao indivíduo um novo olhar para o texto, um gostar diferente, chegando a ser instigante, levando-o a ter um gosto mais apurado para determinar a obra e/ou texto que irá ler.

A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. (OLIVEIRA, 2010, p. 285).

Como foi citado por Oliveira, após uma simples leitura literária, o leitor não fica totalmente envolvido com o enredo que leu, ou seja, apenas uma rápida leitura não possibilita a abertura de caminhos para o leitor interessar-se por outra obra, sem quaisquer incentivos, nesse caso, o leitor deveria debruçar-se da leitura de diversas obras, diversos enredos e contextos diferentes, para que, com isso, pude-se considerar um leitor literário.

Quando volta-se os olhares para a leitura em voz alta, alternada pela performance, abre-se um novo horizonte para o que até o momento era um processo lento e específico de gosto por determinada prática, transforma-se em uma atividade prazerosa e atrativa para o leitor, pois, essa atividade possibilita que o leitor se solte ao ler e fazer sua performance a partir da leitura de determinado conto, poema, poesia, ou outro gênero qualquer.

Assim, a leitura literária em voz alta atua como uma adestradora de conhecimentos. “Um treinamento adestrador, seja do que for – treinamento do corpo, da voz, do cão ou da leitura –, tem sentido quando se está perseguindo um padrão de excelência qualquer” (SILVA, 1986, p. 56). Dessa forma, vê-se que o autor define esse “adestramento”, como uma preparação que pode contribuir não só para um momento, mas sim, para toda a vida, pois, o chamado “adestramento” vai estar servindo de base para o letramento literário.

O letramento literário é a capacidade de utilização da língua escrita (que influencia a língua oral) nas práticas sociais, utilizando a partir dessas práticas, o texto literário para um embasamento facilitador, pois, a Literatura possui o papel de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2007, p.17). Dito isto, é viável ressaltar que a Literatura não ocupa um papel comum nos estudos da linguagem, tem o dever de proporcionar ao leitor experiências literárias que vista de forma escrita, aprimora o Letramento já existente, apropriando o texto literário na construção das relações de sentido, e no impacto com a relação sensorial.

Tendo em vista a importância da literatura para a formação humanística e intelectual do aluno, viu-se a necessidade de entrelaçar essa concepção com o contexto universitário, pois, é nos primeiros passos no ensino superior que o indivíduo-aluno de letras enfaticamente constitui seu perfil crítico mediante aos aspectos presentes com grande enfoque no texto literário.

Nesse trabalho visa-se analisar as concepções de Graduandos do curso de Licenciatura Plena em Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, do Departamento de Letras, do Campus III, da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, após uma experiência de leitura em voz alta, alternada pela performance no contexto universitário, parafraseando as concepções, e aliando-as a teoria do letramento literário através dos resultados obtidos.

### **Leitura e performance na Literatura**

A leitura em seu sentido amplo pode se caracterizar por uma decifração diante de símbolos, letras aleatórias, frases, textos e etc. Mas, o ato de ler é mais que isso, “é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o ato de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao falar/escrever, constrói seu discurso em função de um ouvinte/leitor” (HOPPE & COSTA-HUBES, 2013, p. 2).

Há algum tempo, a leitura vem sendo um meio de ascensão social, por torna-se uma das práticas imprescindíveis para viver na sociedade, deixando então, de ser uma simples atividade de decifrar códigos.

Ler não significa apenas a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo (CASCAVEL, 2007, p. 144).

Para estar em sintonia com tudo o que acontece, o indivíduo que possui a prática de ler, está apto a saber se comportar, interagir e conviver no meio, possibilitando uma interação social mais produtiva. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica pode-se destacar que:

O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, seu conhecimento de mundo. (BRASIL, 2006, p.26)

Partindo do princípio da leitura literária, percebe-se que esse tipo de leitura não se engaja no que foi citado acima, pois, o que norteia a leitura literária é o gosto do leitor, ou seja, o prazer que o mesmo terá ao ler determinado texto. Isto possui influência em grande escala da concepção de Coutinho, que diz que.

A elaboração de histórias literárias adquire uma outra dimensão, que amplia significativamente a sua esfera. Agora, a matéria que constituía a história oficial, no caso da literatura representada pelo cânone, não é mais a única fonte de interesse, e a investigação histórica está menos interessada em registrar a ocorrência de certos fatos ou eventos do que determinar o significado que tiveram para um determinado grupo ou sociedade (COUTINHO, 2003 p. 140).

Dito isto, vê-se que desde a elaboração das obras literárias, o principal foco não é a ascensão social que possa atribuir ao indivíduo que ler, mas sim, atrair o leitor para uma leitura agradável que possibilitará ao leitor, uma rica aquisição de conhecimento, onde, às vezes, nem o próprio percebe.

## **O Letramento Literário**

O Letramento Literário caracteriza-se pela utilização do texto literário nas práticas discursivas e de escrita. Adaptando as estratégias de leitura e relação de sentidos para o aprimoramento de um Letramento já existente.

Faz parte do plural de Letramentos, mas, não é caracterizado com grandes semelhanças com os outros tipos de letramento. Em sala de aula, o Letramento Literário do aluno é constituído a partir da iniciativa do professor, mas precisamente o professor de Língua Portuguesa.

O papel desse professor é basicamente apresentar e fazer com que o texto literário faça parte da rotina e da trajetória escolar do aluno, essa iniciativa serve de grande aliada para essa construção.

A iniciativa que parte do professor deve ser adotada pelo aluno, pois, o letramento literário não se detém apenas à capacidade de ler o texto literário, mas, também, saber identificar os gêneros literários e saber não apenas ler, mas apreciar e gostar do texto literário como um todo.

O letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário. (SILVA & SILVEIRA, 2013, p. 96)

A apropriação efetiva dita por Silva e Silveira está interligada a capacidade de interpretar o gênero literário como foi citado anteriormente. Volto a destacar a importância do papel do professor na construção desse Letramento, visto o que, “O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. (COSSON, 2007, p. 26)

Nesse contexto, apresento mais uma concepção de Rildo Cosson, onde o mesmo apresenta o Letramento Literário como um tipo de Letramento a ser construído no âmbito escolar.

“[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009, p. 23)

Diante do que afirma Cosson, que é dever da escola ser o âmbito do primeiro contato do indivíduo leitor com o texto literário, tomo a iniciativa de expandir essa concepção para

com a relação aluno-família, pois não só a escola contribui para a formação intelectual do aluno, ou seja, o aluno deve ter o discernimento de aprimorar o seu Letramento Literário em casa. Daí volta-se a tratar da escola como mediadora, onde o aluno irá contar com o professor e as obras literárias presentes naquele âmbito.

Pretendo abordar nos tópicos seguintes o papel do professor de Língua Portuguesa, como também, a realidade do ensino de Língua Portuguesa, onde se engaja a literatura, enfatizando também o atual ensino de Literatura que serve como principal aliado na construção do Letramento Literário.

### **Discussão**

No intuito de destacar as concepções dos graduandos em Letras acerca da experiência de leitura literária com a performance no âmbito universitário, optou-se por expor os resultados em forma de trechos retirados do material coletado em forma de dissertações produzidas pelos graduandos. Assim, a cada questionamento apresentado, utilizaremos as seguintes referências para apontar o contribuinte: Al 1, Al 2, Al 3.

Ao questionar se os contribuintes já haviam tido contato com a performance em sala de aula, obteve-se as seguintes como os mais relevantes trechos dissertativos.

*Nunca tinha tido contato com a performance nem dentro nem fora da escola ou universidade, achei estranho quando fui informado sobre, foi nesse momento que tive a curiosidade de ver e participar da experiência. (Al 1)*

*“Quanto aluna do ensino básico, nunca tive experiência com a performance em literatura, até mesmo com a literatura em geral, isso enriquece bastante a nossa prática como alunos de letras na universidade”. (Al 2)*

*“Ao iniciar o curso, já vinha ansiosa para estudar literatura, pois até iniciar o curso nunca havia estudado a partir de textos literários, tão quanto recitar, estou adorando as experiências de leitura em voz alta e performática”. (Al 3)*

Já ao questionar se os graduandos sentiam uma necessidade de ter um contato mais direto, ou seja, mais forte com a leitura literária, assim coletamos as seguintes respostas.

*“É fato que precisávamos de um contato direto com a literatura, e quando foi apresentado o cunho performático percebemos que a partir daquele momento a literatura já fazia parte da nossa vida” (Al 1)*

*“Sempre tive a necessidade de contatar com a literatura, sempre tive uma preparação voltada para a gramática normativa, e as experiências com literatura já faziam parte de minhas expectativas para a universidade” (Al 2)*

*“Já apreciava a literatura, mas não de maneira tão fugaz como atualmente, constato que me apaixonei pelo texto literário, o qual sempre está presente em minha vida, e com as experiências de performance, utilizo-as dentro e fora do âmbito escolar”. (Al 3)*

Por fim, os foi questionado se a experiência com a performance contribuiu de alguma forma para que o texto literário estivesse mais presente em suas vidas, criando assim, um novo “gostar pela literatura”, obtivemos o seguinte resultado.

*“A experiência de leitura em voz alta me possibilitou um contato mais direto com a literatura que até então nunca tive, hoje, com essa estratégia tenho mais facilidade para memorizar textos literários e posteriormente recitá-los” (Al 1)*

*“Ao tratar da experiência de performance nas aulas de literatura, vejo que foi a partir desse contato que comecei a ver a literatura com outros olhos, pois quando não tinha tido essas experiências jamais imaginaria que um dia me apaixonaria por textos literários”. (Al 2)*

*“A performance contribuiu significativamente no meu ponto de vista ao ver a literatura e seus gêneros, onde até então não eram presentes em minha vida, assim, posso constatar que gosto de literatura que a mesma contribui para o meu conhecimento e para a minha formação humanística” (Al 3)*

Diante disso, foi possível constatar que ao entrarem no âmbito universitário, os alunos têm uma necessidade a qual foi causada pela falta de contato com a literatura no ensino



básico, assim, a iniciativa do professor, como também do pesquisador, é imprescindível para suprir essa necessidade.

### **Considerações finais**

Mediante tudo o que foi mencionado no decorrer deste trabalho, foi possível atribuir às seguintes considerações finais.

Ao trabalhar com a performance aplicada ao ensino de literatura no âmbito universitário, vê-se que isso supre de maneira significativa a carência de trabalho com literatura que os alunos têm ao saírem do ensino básico e adentrarem no superior.

Assim como o conceito de letramento literário envolve as habilidades de escrita de textos literários, é viável destacar que para uma escrita de qualidade, necessita-se de leitura, nesse caso, a leitura literária, pois, o indivíduo que não tem o costume de fazer a leitura desses textos devem ser estimulados o quanto antes, e a performance em literatura vem como grande aliada nesse estímulo.

No decorrer da análise dos questionamentos pode-se ver o próprio reconhecimento dos graduandos acerca do que foi abordado. Percebe-se que a grande maioria admite que nunca teve um contato tão direto com o texto literário, assim, mostram que as experiências de leitura expressiva foram e sempre serão grandes influências para estimular novos e futuros leitores literários.

### **Referências**

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo para rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: ensino fundamental - anos iniciais*. Cascavel, PR: SEMED, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COUTINHO, Eduardo de Faria. Remapeando América Latina: para uma nova cartografia literária do continente. *II Colóquio sul de literatura comparada e encontro ABRALIC*, Porto Alegre, jul/ago, 2003.

*DCE - Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008, p. 25-33.

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, T da C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: *XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel*. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel - PR: Edunioeste, 2013.

KEFALÁS OLIVEIRA, Eliana. *Leitura, voz e performance no ensino de literatura*. Signotica (UFG), v. 22, p. 277-307, 2010.

SILVA, A. M. O. C; SILVEIRA, M. I. M. *Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores*. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, Maceió, v.01, n. 1, p. 92-101, 2013.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

## ESCRITA MULTIMODAL: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL QUILOMBOLA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Soraya Conceição Branco<sup>1</sup> (URCA/UDCS)*  
*Aluizio Lendl-Bezerra<sup>2</sup> (URCA/UDCS)*

### Introdução

A comunicação escrita é o ato de elaborar o sentido íntegro da palavra, assim sendo, um ato planejado que exige conhecimento, tempo e outros requisitos. Atualmente, os alunos sofrem influência do galgar da sociedade, mostrando que em tudo deve haver uma característica enérgica que proporcione um meio de interação lúdico e informativo.

Valendo-se de que o texto saiu de sua estrutura tradicional (cor azul ou preta, redigido sob os parâmetros gramaticais) e passou a ser interativo, com novas formas de exposição e organização, modificando o conceito de texto e escrita, as histórias em quadrinhos são um dos representantes da multimodalidade, por unir imagem e escrita em seu formato atrativo (com cores e balões).

Os alunos são cativados a aprender a língua materna por meio da sequência narrativa das histórias em quadrinhos fazendo a conexão entre o gênero e o conteúdo abordado em sala. Há muito tempo faz-se necessário que se desenvolva habilidades de leitura de textos multimodais, por estes unirem a linguagem verbal e não verbal presente na interação sociocultural dos leitores. Essa pesquisa em andamento faz parte das ações do projeto de extensão ALT –Ampliando Linguagens e Tecnologias – da Universidade Regional do Cariri – URCA/Unidade Descentralizada de Campos Sales, com o objetivo de pesquisar novos métodos eficazes para a melhoria do ensino-aprendizagem da língua materna por meio de multiletramentos. Baseando-se em trabalhos que exibem a temática visada e autores conceituados da área como Dionísio (2005), Soares (2010) e Marcuschi (2008), além da

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), membro do projeto de extensão ALT – Ampliando Linguagem e Tecnologia.

<sup>2</sup> Professor Orientador do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), mestrado do em Letras pela UERN e responsável acadêmico do projeto de extensão ALT - Ampliando Linguagem e Tecnologia.

proposta do trabalho com gêneros textuais por meio de uma Sequência Didática Pedagógica de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004).

## **Referencial teórico**

### **O que é um texto multimodal.**

Baseando-se em pressupostos da Linguística Textual ressaltamos algumas das diversas definições de texto segundo Koch (2004): “frase complexa ou signo linguístico da mais alta hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Para a análise textual das produções, foi escolhido o critério de textualização situacionalidade. Seguindo os argumentos de MARCUSCHI (2008) “*O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre*” (cf. Beaugrande, 1997, pg. 15).

A situacionalidade corresponde ao fato que todo texto produzido corresponde a um determinado momento e fim, apresentando marcas que permitam a sua identificação dentro do contexto em que foi escrito. Assim, determinando o conjunto de ocorrências que tornam um texto relevante para a situação em que foi escrito de acordo com as experiências vividas pelo autor.

Faz-se necessário o estudo da temática para melhorar a compreensão da influência do texto multimodal no ensino da Língua Portuguesa, intencionando a ampliação da aprendizagem em sala de aula. Inicialmente, a escolha do tema nasceu da perspectiva de que o texto multimodal é alvo de novos estudos linguísticos e de sua importância comunicativa. A escolha do gênero histórias em quadrinhos nasceu da proximidade que o mesmo tem com o público jovem e por unir as duas modalidades da língua – verbal e não verbal–, a fim de que os docentes adotem as HQ’s como recurso metodológico e notem a sua importância para o campo educacional.

O texto é de suma importância no processo de desenvolvimento, compreensão e uso da língua materna, sendo que o texto construído a partir da união entre linguagem verbal e linguagem não verbal é de caráter multimodal, composto por mais de uma maneira de representação, evidenciando a transformação que a interação leitor-texto sofreu nos últimos

tempos, por adotar as técnicas de leitura tanto do signo verbal como do signo visual. O leitor passa a organizar e associar as informações dispostas no texto multimodal para que seja possível a compreensão, assimilando as diversas linguagens ali presentes.

Sabendo que o texto é uma unidade linguística dotada de significação e de caráter pragmático (KOCH, 2004) temos o texto multimodal, alvo de novas pesquisas linguísticas e de extrema importância no aprendizado da língua portuguesa. Caracteriza-se por texto multimodal aquele que une duas linguagens em sua representação, como afirma Dionísio (2005) que, ao produzirmos um texto fazemos uso de dois modos de representação, através de “Palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2004, p.178).

A partir do momento que o texto assume um caráter interativo e passa a conectar-se com outras linguagens, passou a ser visto como multimodal. O texto multimodal vem ganhando espaço no processo de ensino-aprendizagem, por ser próximo da realidade dos alunos, assumindo um caráter interativo e fazendo conexões entre outras linguagens, passando a receber essa caracterização multimodal. Nesse contexto, ROJO (2008, p. 23) (*apud* MENEZES, 2013) chama a atenção para o que se diz a respeito do novo olhar sob o texto multimodal nos dias de hoje,

“Se o mundo conectado em permanência faz uma sobrecarga de discursos/textos e informações nunca dantes vista, muitas naturalizadas, monofônicas, hipnóticas, ele, por isso mesmo, cria novos modos de produção/recepção/circulação dos textos/discursos que precisam ser pensados em teoria e em educação”(ROJO, 2008, p. 23).

Através dessa nova perspectiva, passamos a ver o texto multimodal como uma ferramenta nova na construção da linguagem, que conta com a combinação de múltiplas linguagens para a sua caracterização, mostrando assim que é possível unir linguagem verbal e não verbal no processo de letramento semiótico, que se faz tão útil nos últimos tempos.

O público alvo deste trabalho são os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal João Rodrigues da Fonseca, localizada na comunidade remanescente de quilombola da Lagoa dos Crioulos, município de Salitre/CE, no intuito de acrescentar o multiletramento em sala de aula e analisar a influência do texto multimodal em suas produções escritas.

A pesquisa propõe a apreciação do ensino da língua materna em uma comunidade remanescente quilombola como também a construção do texto multimodal dos alunos. Atualmente conhecer as dificuldades que envolvem o processo de aprendizagem é de suma

importância, visto que por vezes, em sala de aula prioriza-se o ensino gramatical e o estudo da linguagem é deixado para segundo plano, já que o segundo remete ao contato sociocultural ao qual o falante é remetido. O uso de gêneros multimodais contribui para o processo de ensino-aprendizagem como também para as questões que envolvem fala e escrita, já que quando se fala em multimodalidade, englobamos tais conceitos.

A base teórica desta pesquisa encontra-se nos princípios de Koch (2004) com a abordagem sobre pressupostos da Linguística Textual e concepções de texto, Marcuschi (2008) e suas análises sobre gêneros e produções textuais, Dionísio (2005) e Vergueiro (2006) com o enfoque na multimodalidade e a inserção dos quadrinhos em sala de aula, além dos argumentos de Bakhtin (1981) sobre a filosofia da linguagem.

## **Metodologia**

Baseado no esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a primeira fase da pesquisa foi dividida em duas partes: 01) observação de duas aulas e 02) solicitação da produção inicial escrita.

A primeira fase da abordagem da pesquisa-ação em progresso consiste no trabalho com os dois primeiros passos da sequência didática: a apresentação da situação e a produção inicial. Este primeiro momento consiste no diagnóstico do ensino-aprendizagem da língua materna em comunidade remanescente quilombola, a fim de elaborar práticas eficazes de ensino, sem recorrer ao tradicionalismo.

Para a organização do procedimento foi escolhido o trabalho com gêneros discursivos que se aproximem da realidade do aluno de forma sistemática e pedagógica através de uma Sequência Didática (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p. 96). A finalidade é mostrar ao aluno que as histórias em quadrinhos também servem como instrumento de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

A Sequência Didática trabalhada foi organizada da seguinte forma: a apresentação da situação foi o momento em que os alunos foram expostos ao contexto de produção. Após, os alunos tiveram um breve contato com o gênero através de imagens extraídas da internet e uma discussão sobre os elementos que compõem as histórias em quadrinhos para norteá-los. Em seguida, foi cobrada a produção inicial à turma, onde se criou a representação da atividade de linguagem proposta, servindo como ferramenta de análise do nível de aprendizagem dos alunos que, ao reproduzirem o gênero escrito, mostraram o domínio acerca do gênero histórias em quadrinhos.

A produção inicial foi uma história em quadrinhos retratando os costumes religiosos e culturais da comunidade, a fim de diagnosticar a aprendizagem dos alunos para que possam planejar suas produções em sala. Essa abordagem serviu para avaliar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o gênero e as reais dificuldades da turma, como nos propõe DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 100). Solicitamos que os alunos elaborassem um texto escrito a partir do tema: “O lugar onde vivo”, contando acerca dos costumes, práticas culturais e religiosas da comunidade quilombola.

### **Análises e discussões**

A pesquisa foi realizada na série do 9º ano do colégio municipal João Rodrigues da Fonseca, na comunidade rural remanescente de quilombola Lagoa dos Crioulos localizada a 7 km do município de Salitre, interior do estado do Ceará.

A comunidade remanescente de quilombola Lagoa dos Crioulos é composta por aproximadamente trezentas famílias em suas maiorias negras e que cultivam o estilo de vida rural das cidades do interior nordestino, que vivem economicamente da agricultura familiar.

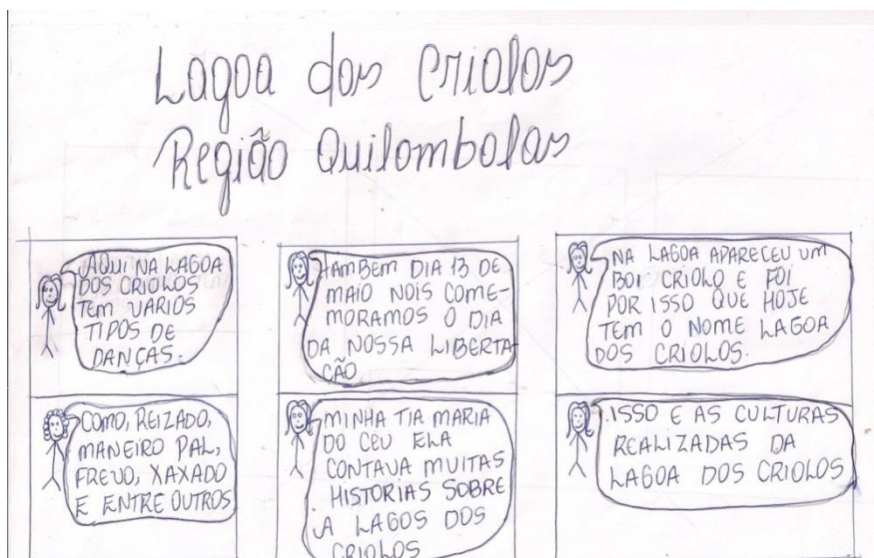
Na visita foi analisado a estrutura física da escola, como a questão da identidade cultural quilombola é trabalhada na instituição e a observação das aulas de Língua Portuguesa, para possíveis formulações de inserção do texto multimodal no processo de ensino-aprendizagem. O gênero textual escolhido foram as histórias em quadrinhos – HQ –, por contarem com a sequência de desenhos e inovarem o texto escrito (PREDIGER, 2013). Durante a primeira fase das atividades foi possível observar que as aulas de Língua Portuguesa no colégio ainda não contam com a inserção de recursos midiáticos que ajudem os alunos durante a aprendizagem, mesmo que o colégio possua um laboratório de informática.

Os alunos dialogaram sobre a história da comunidade, o que exigiu a interação de todos, já que muitos não conheciam acerca do tema por não serem estimulados a conhecerem a memória cultural do local. Eles recordaram as histórias contadas por seus avós, pais e vizinhos sobre como os primeiros escravos chegaram até a localidade, que vieram do estado do Pernambuco fugidos do trabalho escravo imposto por seus antigos senhores, assim, resgatando a trajetória histórica e cultural de seus ancestrais.

Faz-se necessário a ressalva do Art. 68 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) que protege as comunidades remanescentes de quilombolas no item 215, onde é relatado que o Estado garantirá a todo o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Foram

recolhidas dezesseis produções que contaram sobre a preservação da memória cultural. Abaixo, quatro figuras produzidas pelos alunos que participaram do momento de produção.

Figura 01.



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 1 apresenta traços simples e frases de uso popular, evidenciando a linguagem coloquial e uma produção multimodal, por unir imagem e a linguagem escrita. Ao citar sobre a preservação da cultura em sua comunidade, o aluno-autor adequa a sua produção ao contexto em que vive.

Figura 02.

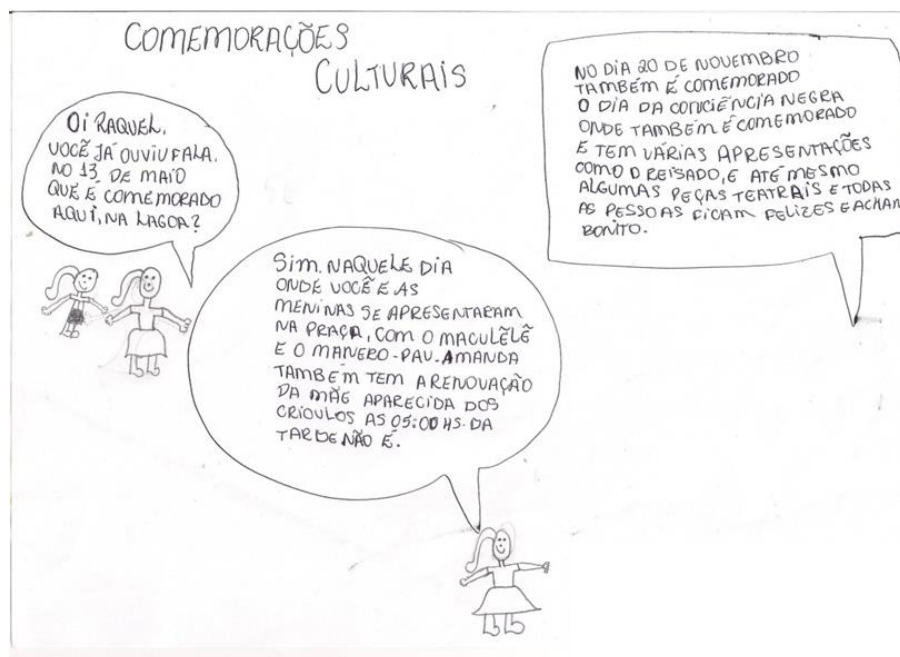


Fonte: Dados da pesquisa.



A aluna-autora construiu o texto de acordo com a sua visão de mundo e suas experiências, de acordo com a situação na qual está inserida. Os termos utilizados para a reprodução da mensagem são de caráter informal, mas isso não impede que o receptor entenda o conteúdo em sua plenitude.

Figura 03.



Fonte: Dados da pesquisa.

A autora-aluna apresenta a situação conhecida por ela como “comemoração do dia 13 de maio” e “20 de novembro”. Analisamos, assim, que apesar da situação ser fictícia, no final da leitura haverá a compreensão por parte do leitor. Haverá sempre uma mediação sobre o que é real e o que foi construído no texto.

### Considerações finais

Escrever histórias em quadrinhos é uma proposta de atividade para produzir por escrito o que se é falado. A partir de dificuldades já citadas que foram apresentadas pelos alunos, propõe-se ao professor de Língua Portuguesa que trabalhe o contraste entre as modalidades da língua e mesmo que os resultados sejam lentos, simplificará conhecimentos sólidos aos alunos futuramente.

Levando em conta que os gêneros multimodais contribuem para o enfoque já dito: o privilégio da leitura, a associação de múltiplas linguagens e a formação de um leitor amadurecido, capaz de ser também um leitor crítico-reflexivo. A observação da metodologia de ensino da Língua Portuguesa em comunidades remanescentes de quilombolas nos levou a considerar que não há estímulos suficientes para que os alunos sintam-se atraídos para aprender a língua materna. A falta de acessibilidade a recursos de mídias, problemas socioeconômicos e a metodologia tradicional do professor são pontos que devem ser analisados e melhorados dentro do processo de ensino-aprendizagem, esse é o estado que encontramos nas escolas brasileiras.

Propõe-se, a partir de Lemke (2002, *apud* PREDIGER, 2013) que se faça o link entre as diferentes linguagens, ampliando assim o sentido de multimodalidade para hipermodalidade, como a associação de música (texto sonoro) e a HQ (texto não verbal, alvo da abordagem desse trabalho), por exemplo, falando assim em letramento semiótico. O professor precisa desconstruir essa visão arcaica que a HQ não estimula a leitura e adotar a concepção de que o caráter multimodal do gênero citado pode ser usado como recurso pedagógico.

Vemos com maior frequência esse gênero em materiais didáticos, por apresentarem potencial estratégico de análise linguística, além da ligação com o real e o contexto sociocultural dos alunos que leem HQ's.

## Referências

- BARROS, Cláudia Graziano Paes de, *Capacidades de leitura de textos multimodais*, Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf> Acessado em 17 de Fevereiro de 2015.
- Blog do Marcos Vaz* << <http://marcosvaz.com.br/blog/?cat=94> >> Acessado em 01 de Março de 2015.
- BRASIL. *Os quilombolas na Constituição Federal de 1998*, Disponível em << <http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/segurancaalimentar/leis/1988/Lei,P20-,P20Os,P20Quilombolas,P20na,P20Constituicao,P20Federal,P20de,P201988.pdf.pagespeed.c.e.HyAQRTEBv8.pdf> >> Acessado em 20 de Abril de 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo;

Glaís Sales Cordeiro).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução a Linguística Textual: trajetória e grandes temas* – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LENDL-BEZERRA, Aluizio, *Os gêneros textuais e implicações pedagógicas em sala multisseriada*, Disponível em:

<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Aluizio%20Lendl%20Bezerra%20%28UECE-FECLI%29%20e%20Luiz%20Carlos%20Souza%20Bezerra%20%28UECE-FECLI%29.pdf> Acessado no dia 13 de Fevereiro de 2015.

MARTIN, R. *Para entender a linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

MARCUSCHI, Luiz, *Fala e escrita* / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEZES, Talita dos Santos. *A multimodalidade nos quadrinhos e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: [http://www.webartigos.com/artigos/a-multimodalidade-nos-quadrinhos-e-sua-contribuicao-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem/112513/\\_](http://www.webartigos.com/artigos/a-multimodalidade-nos-quadrinhos-e-sua-contribuicao-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem/112513/_) Acessado em 17 de Fevereiro de 2015.

PREDIGER, Angélica, *Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas*, Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565> Acessado em 25 de Fevereiro de 2015.

SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade, *A Análise Textual de um Texto Multimodal* - PUC – Rio de Janeiro, Disponível em <<[Http://Www.Maxwell.Vrac.Puc-Rio.Br/9742/9742.Pdfxxvmi=Liwmv98mgdsrurieg8scitzeghqbk86zftvp2s6gmzbeiqvqk8aeipuphvaxfgxka4bdxiukr6zbxvcs5n7nd2ekzojegrarvl6t41fw8f8gblagzhtdkizj8sxp9ihuoc0qhzw6gzrgfrzkjgtg4d9dsumcdh1ghszfrwlz6eql7p7oab5fefeib5uonv6vofchczhid8flzmaaoffduxl6gvr2z2hbkua2eobuaahak6q0kmz6sdnpqbr](http://Www.Maxwell.Vrac.Puc-Rio.Br/9742/9742.Pdfxxvmi=Liwmv98mgdsrurieg8scitzeghqbk86zftvp2s6gmzbeiqvqk8aeipuphvaxfgxka4bdxiukr6zbxvcs5n7nd2ekzojegrarvl6t41fw8f8gblagzhtdkizj8sxp9ihuoc0qhzw6gzrgfrzkjgtg4d9dsumcdh1ghszfrwlz6eql7p7oab5fefeib5uonv6vofchczhid8flzmaaoffduxl6gvr2z2hbkua2eobuaahak6q0kmz6sdnpqbr)>> Acessado em 10 de Fevereiro de 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento* – 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica* – Universidade de Murdoch, Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>> Acessado em 10 de Fevereiro de 2015.

VERGUEIRO, W. *O uso do HQs no ensino*. In: BARBOSA, A; RAMOS, P; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

## (RE) LENDO O ARQUIVO – A PROPÓSITO DAS BASES DOCUMENTAIS DO DISCURSO “OFICIAL”

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Sóstenes Ericson Vicente da Silva (UFAL)  
Maria Virgínia Borges Amaral (UFAL)

### Introdução

Este trabalho objetiva recuperar algumas noções sobre a leitura do arquivo, seguindo os pressupostos teórico-analíticos da Análise de Discurso (AD), inaugurada por Michel Pêcheux. Trata-se de um recorte da tese de Doutorado intitulada “Agronegócio e Agricultura Familiar: a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital”, apresentada em 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL).

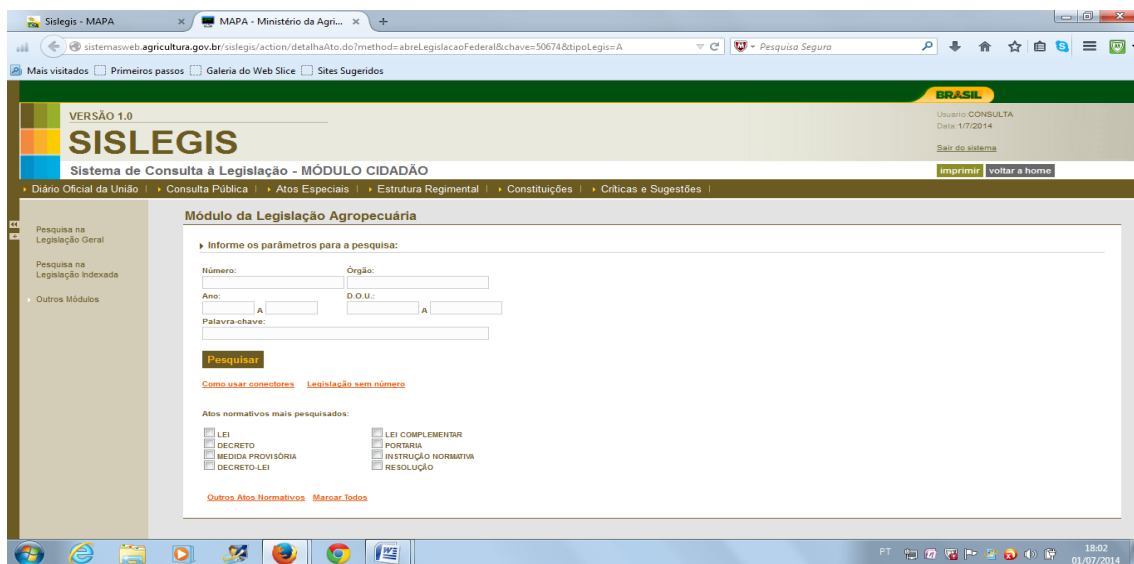
A AD a qual nos filiamos articula três regiões do saber, com o propósito de ressignificar a relação contraditória língua-discurso: o *materialismo histórico*, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; a *linguística*, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; e a *teoria do discurso*, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.163). Tal articulação é, de certo modo, atravessada/articulada por uma *teoria da subjetividade* (de natureza psicanalítica).

Estamos compreendendo o discurso em sua processualidade histórica, considerando-o “como práxis, pois, produzido nas relações sociais, em seu determinado momento histórico, pelas necessidades impostas na produção e reprodução da existência humana, traz em si o histórico e o ideológico, próprios a essas relações” (FLORÊNCIO *et al.*, 2009, p.63). O discurso é, portanto, constituído nas relações sociais, apreendido e interpretado pelo analista, a partir da materialidade discursiva. A compreensão dessas noções apresentadas pela AD requisita a adoção de dispositivos que propiciem, ao analista, a apreensão da realidade, pela mediação do discurso.

### Aproximação com um arquivo oficial

Em um momento primeiro de nossa pesquisa, buscamos conhecer a legislação brasileira sobre a *agricultura* e sobre a *agricultura familiar*, utilizando os dispositivos do Sistema de Legislação do Ministério da Agricultura (SISLEGIS), hospedado no sítio [www.agricultura.gov.br/legislacao/sislegis](http://www.agricultura.gov.br/legislacao/sislegis) (Figura 1). O referido Sistema é de domínio público e sua atualização é diária. Nele constam Leis, Decretos, Portarias, Medidas Provisórias, entre outros, publicados desde o ano 1824. Nossa consulta encerrou em 01 de maio de 2013 e considerou o período de início de publicação do acervo até o ano de 2010, em função da nossa proposta inicial de estudo.

Figura 1 - *Layout* da página de busca do SISLEGIS – Brasil, 2013.



Fonte: SISLEGIS, 2013.

Dentre os *parâmetros para a pesquisa* que o SISLEGIS disponibiliza, utilizamos apenas três: tipo de legislação (atos de legislação primária como Decreto, Lei Ordinária, Lei Complementar, Decreto-lei e Medida Provisória), data de publicação e palavras-chave. Os demais critérios eram número e data de assinatura. Numa síntese dos resultados obtidos, conforme as palavras-chave “agricultura” e “agricultura familiar”, observamos que até 1989, apenas duas Leis trataram da “Agricultura Familiar”: Lei nº 6.015/73, que dispõe sobre os registros públicos; e a Lei nº 6.938/1981, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente. Cabe ressaltar, entretanto, que o que vincula tais leis à palavra-chave “agricultura familiar” se deve a acréscimos posteriores, uma vez que no texto original tal expressão ainda não comparecia.

No campo da AD ao qual nos filiamos, geralmente, as pesquisas que tratam do discurso “oficial”, apresentam uma noção de que o discurso materializado a partir do Estado é

oficial, algo dado ou posto *quase que naturalmente*, contribuindo para a instalação de uma noção *estabilizada* de autorização do Estado face ao discurso, a partir daquilo que se pode conhecer. Questiona-se, em geral, o discurso e seus efeitos de sentido, mas não o processo de materialização que tornou possível sua *oficialidade*. Decorre desta observação, a noção que compreendemos por oficialidade/oficialização do discurso, e o entendimento de que a análise do processo de materialização do arquivo pode então desvelar, para além de sua constituição, as bases da reprodução ideológica da oficialidade do discurso que representa.

### **Um projeto de (re) leitura do Arquivo**

Ao anunciar as principais questões envolvidas na discussão das décadas de 1970/1980, em *Ler o Arquivo Hoje*, Pêcheux (1997) se propôs a interrogar o aspecto histórico e psicológico (ligado à leitura de arquivo), o aspecto matemático e informático (ligado ao tratamento dos documentos textuais), e o avanço das pesquisas em linguística formal, por identificar que, tradicionalmente, havia “maneiras diferentes ou mesmo contraditórias de *ler o arquivo*” (PÊCHEUX, 1997, p.57).

No contexto apresentado por Pêcheux se põe a necessidade de distinção com relação aos profissionais da leitura de arquivo (historiadores, filósofos, pessoas de letras), e os que se propõem a desenvolver conceitos e procedimentos para uma leitura interpretativa, que alcance a relação da sociedade com sua própria memória histórica, trabalhando a “materialidade da língua na discursividade do arquivo” (PÊCHEUX, 1997, p.63). É então com base nesta segunda condição que pretendemos discorrer daqui em diante.

Ao longo do século XX, diversos pesquisadores acentuaram os estudos sobre a leitura do arquivo, compreendida na França sob *duas culturas*, que foram designadas como a “literária” e a “científica”. Pêcheux se opôs ao distanciamento dos “literatos” em relação à história, e ao utilitarismo instrumental dos “cientistas”, afirmando que o cerne da leitura do arquivo é constituído pela “relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1997, p.63).

Os conceitos e procedimentos são retomados à luz da AD como parte constitutiva no processo de interpretação, em que se põe a necessidade de compreendê-los numa perspectiva que remete o documento, o arquivo, à *memória discursiva*. O processo de trabalho de interpretação requisita então do analista, “por meio de um dispositivo teórico e analítico, um distanciamento para se observar as práticas de documentação, considerando-se os gestos de

interpretação que elas produzem” (NUNES, 2008, p.81) e os desafios postos à leitura do arquivo na atualidade.

Quando apresentamos anteriormente algumas etapas do nosso processo de investigação, especificamente no que se refere à nossa aproximação com o conjunto de documentos disponibilizados virtualmente pelo Ministério da Agricultura, demos realce aos procedimentos que tornaram possível a composição do nosso *corpus*. Tratavam-se, por estes termos, de procedimentos técnicos para a seleção e classificação dos documentos, sendo um momento inicial de pesquisa, em que os conceitos e os dispositivos analíticos estavam atuando na condução do processo de *montagens temáticas* e de interpretação.

Entendemos que a organização institucional de um conjunto de documentos legais é um gesto de interpretação, decorrente de um posicionamento político-ideológico, que se propõe a direcionar “os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada” (NUNES, 2008, p.82). Tomado em sentido amplo, o arquivo é compreendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1997, p.57). O arquivo “é o discurso documental, memória institucionalizada” (ORLANDI, 2002, p.11), que possui relações complexas com o interdiscurso (irrepresentável), sendo constituído ao longo da história.

Para Amaral, o arquivo é um “espaço discursivo [...] em que são articulados os enunciados que produzem sentidos; no caso específico da função social do arquivo, tem-se a produção da memória coletiva” (AMARAL, 2014, p.13). É próprio, portanto, desse espaço se apresentar como fechado, organizado, homogêneo, completo em si mesmo. Neste sentido, apesar do Sistema de Legislação (SISLEGIS) anunciar que na sua composição estão todas as leis, decretos, medidas provisórias, entre outros tipos de documentos, publicados a partir do ano de 1824, que tratam sobre a agricultura no Brasil (ou a ela se relacionam), é importante considerar que diversos outros documentos lhe *escapam*, a exemplo dos documentos que requisitaram a formulação do arquivo, ou mesmo os documentos que decorrem de seus desdobramentos. *Escapam* também o movimento das lutas sociais no qual foram forjados e suas consequências. São diversos os elementos constitutivos do referido Sistema que apontam para a sua finalidade em imprimir *regularidade, temporalidade e forma* na apresentação dos documentos que o compõem.

Por *regularidade* estamos considerando as ferramentas de acesso que são disponibilizadas, incluindo o ambiente virtual no qual o Sistema foi projetado, as possibilidades de busca (por palavra-chave, por período, por tipo de documento, etc.). Estão assim compreendidas as maneiras de manter a *regularidade* na busca pelos documentos em

critérios e sequências previamente estabelecidos pelo Sistema. Tal condição impõe ao leitor heterogêneo uma normatização homogeneizante, na qual um corpo de regras estabelece as condições do SISLEGIS de se permitir conhecer, o que para nós assume importância na perspectiva do *percurso temático de arquivo*.

Fazendo distinção deste com o *percurso temático no arquivo*, Nunes entende o segundo “como um percurso temático que se realiza em um ou mais arquivos para a composição de um corpus de análise” (NUNES, 2008, p.91). No caso do nosso estudo, trata-se de um percurso construído em um arquivo, ligado a uma instituição (Ministério da Agricultura), cuja análise permite estudar “como o arquivo se constitui por temas, como ele ordena, classifica e constrói por meio de suas práticas documentais um discurso da história” (NUNES, 2008, p.91), em sua *regularização*. Tais elementos nos possibilitaram apreender as suas relações no processo de construção do arquivo e foram fundamentais na composição do nosso *corpus*.

Torna-se necessária ainda uma distinção entre o que apresentamos como *regularidade* e o que consideramos por *regularização*. Pêcheux (2010) afirma que nesta última, inicialmente introduzida por Pierre Achard, “residiriam os implícitos, sob as formas de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase [...]” (PÊCHEUX, 2010, p.52). Na concepção de Pêcheux, “essa regularização discursiva, que tende assim a formar a lei de série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória” (PÊCHEUX, 2010, p.52).

A *regularidade* então é parte instrumental do processo de regularização discursiva. Por ora, atentemos que a falha está posta de modo constitutivo no discurso, e se coloca no lapso, na falta, apesar das tentativas de *regularização*. Vejamos que ao disponibilizar um espaço de busca através de palavras-chave, o SISLEGIS possibilita um espaço livre para que o leitor possa selecionar no léxico da língua portuguesa a(s) palavra(s) que remeta(m) ao *tema*<sup>1</sup> da sua procura, no nosso estudo, “agricultura” e “agricultura familiar”.

No entanto, há um limite estabelecido pelas palavras que estão ausentes na totalidade dos documentos. Por esta razão, se estas palavras forem digitadas, é indicado ao leitor que nenhum documento foi localizado. Esta condição colabora para que, ao localizar os documentos a partir de determinada palavra-chave, o leitor tenha acesso também a sua repetição e regularização, aspectos fundamentais na constituição da *memória discursiva*.

---

<sup>1</sup> Aqui fazemos distinção entre o tema, na perspectiva do leitor espontâneo, e o *tema* para a AD.



A *memória discursiva* constitui então no *intradiscurso* a abertura para o atravessamento do *discurso-outro*, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marcando, “do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico” (PÊCHEUX, 2008, p.55), abrindo possibilidade para interpretar. É neste sentido que consideramos os documentos disponibilizados pelo SISLEGIS, nas suas irrupções, nos equívocos e silenciamentos, nos domínios das sequências discursivas (SD) de onde são analisados.

Consideramos que a *temporalidade* está constituída, internamente aos documentos, a partir de uma cronologia e linearidade, em que os documentos são apresentados segundo o ano de sua publicação. Desse modo, o que se recupera, através do acesso ao SISLEGIS, é apenas o documento *em si* e não os elementos históricos presentes na conjuntura em que foi organizado, o que implica apagar as suas relações causais e mediações com a esfera econômica, política, social e ideológica, ao longo do processo histórico em suas contradições. A nossa oposição a este caráter *temporal*<sup>2</sup> tem por fundamento a crítica à *história linear* e à abordagem tradicional, na qual o historiador apenas recupera os documentos para, a partir deles, estabelecer os “fatos históricos”, para uma exposição coerente, como apontado por Amaral (2014, p.5).

A *forma* pela qual os documentos são apresentados (Lei, Projeto-Lei, Decreto, Medida Provisória, etc.) pode parecer, ao leitor espontâneo, como decorrente de uma opção didática, como uma mera forma de sistematização dos documentos, com o propósito de facilitar o seu acesso ao arquivo. Todavia, não explicita que cada tipo de documento guarda uma distinção, em relação aos demais, que quando considerada anuncia aspectos importantes das *condições de produção* e das regras que os instituem. Sabemos que no espaço jurídico, a regra “está subordinada, por um lado, à formulação de um corpo de leis, normas e códigos; por outro lado, à aplicação e à interpretação dessas regras diante de um fato” (NUNES, 1998, p.28).

### **Uma análise discursiva do discurso “oficial” – bases na (re)leitura do Arquivo**

No caso do nosso estudo, verificamos que os documentos legais, disponibilizados a partir da palavra-chave “Agricultura” (período de 1822-2010) compreendiam 8.042 Decretos, 779 Leis Ordinárias, 02 Leis Complementares, 147 Decretos-Lei, e 536 Medidas Provisórias,

---

<sup>2</sup> No sentido idealista do termo, como se os domínios de objetos fossem dados de modo universal e fora do espaço, da *história real* (NUNES, 2008).

totalizando 9.506 documentos. Utilizando a palavra-chave “agricultura familiar” (em igual período), identificamos 81 Decretos, 64 Leis Ordinárias, nenhuma Lei Complementar ou Decreto-Lei, e 44 Medidas Provisórias, totalizando 189 documentos.

Considerando que o primeiro registro sobre agricultura familiar aparece em um complemento de duas Leis Ordinárias do período 1964-1984, observamos que os Decretos corresponderam à forma predominante entre os tipos de documentos, cabendo lembrar que não são feitos pelo parlamento, constituindo um ato de autonomia da autoridade governamental que o institui. Além disso, em determinados momentos históricos, este tipo de documento foi mais utilizado, a exemplo da Terceira República (1945/46-1963/64), em que identificamos, no caso da “agricultura”, 5.526 Decretos; ou durante o governo Lula (2003-2010), período em que os Decretos sobre “agricultura familiar” somaram 54, do total de 81 Decretos publicados desde 1995.

Os elementos apresentados até aqui nos apontam que o Estado assumiu a responsabilidade de organizar um conjunto de leis, desde o ano de 1824, sendo disponibilizado a partir de um Sistema, no qual são estabelecidos critérios de acesso. Nossa investigação caminha então no sentido de questionar o processo de construção dessa prática institucional que pretende direcionar “os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada” (NUNES, 2008, p.82), organizada em forma de arquivo, como “discurso documental”. Segundo Nunes (2008), tal discurso “tem por materialidade específica os textos documentais<sup>3</sup>, ou seja, textos que são pertinentes a determinados campos do saber e textos que tomam esses materiais como objetos” (p.82-83).

No caso dos documentos legais, verificamos que estes são compostos por diversos elementos que configuram sua forma de apresentação, sendo constituídos por dizeres que enunciam marcas discursivas importantes. Iniciam apresentando a identificação do nº da lei e a data de sua publicação, seguidas do objeto do qual tratam e, então, trazem o argumento de autoridade de seu locutor, apresentado como *autor*, como demonstram os enunciados a seguir:

. Lei nº 601, de 18/09/1850 – “D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: **Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembleia Geral Decretou, e Nós queremos** a Lei seguinte:”<sup>4</sup>

. Decreto Imperial 1.067, de 28/07/1860 – “**Hei por bem Sancionar e Mandar** que se execute a resolução seguinte da Assembléia Legislativa.”

<sup>3</sup> Nunes (2008, p.83) faz distinção ainda entre *textos a serem documentados* (as obras) e *textos documentadores* (descrições, comentários, resumos, indexações, bibliografias, periodizações, etc.).

<sup>4</sup> Seguiremos a escrita da época em que os textos foram publicados.

. Lei 6.015, de 31/12/1973 – “**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço** saber que o Congresso Nacional decreta e **eu sanciono** a seguinte Lei:”

. Medida Provisória nº 150, de 15/03/1990 – “**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso** da atribuição que **lhe confere** o art. 62 da Constituição, **adota** a seguinte Medida Provisória, com **força de lei:**”

A ilusão da autoria faz com que o autor seja “considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações [...]” (ORLANDI, 2009, p.75). Por esta razão, entendemos que o “eu” no discurso não constitui a origem do dizer, mas representa uma deriva do princípio de autoria e não se confunde com o sujeito empírico, o sujeito da frase. Neste sentido, “se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto” (AMARAL, 2009, p.75).

É neste contexto, que o locutor (apresentado na primeira pessoa do plural ou do singular) utiliza o argumento de legitimidade, a seu termo, através de expressões como “graça de Deus”, “aclamação dos povos”, “Assembleia Geral”, “Congresso Nacional”, para se apresentar em sua posição (Imperador, Defensor, Presidente) e demonstrar o apoio que tem a sua ação, dentro dos critérios estabelecidos pela lei (“no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição”) para *fazer saber, sancionar, mandar que se execute, adotar Medida Provisória*. Todos os documentos legais trazem ao final uma inscrição do local e data (nos documentos do período republicando ano da Independência e ano da República), além do nome do seu responsável legal.

Entretanto, esta identificação institucional é insuficiente para dar conta da complexidade imposta pela dispersão do arquivo. De fato, “o arquivo nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997 p.163-164). Por esta razão, entendemos que o processo de seleção dos documentos, por parte do intérprete, não tem como resultado a disposição de um arquivo, mas já se constitui parte dele, em movimento.

A estrutura dos documentos legais é fundamental para atestar a sua legalidade e serve de critério de verdade para seus leitores, reforçando ainda que, no nosso estudo, a maioria foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), sendo, portanto, considerados oficiais e válidos em todo o território nacional, ainda que por si só a lei não seja suficiente para conferir oficialidade, enquanto efeito de sentido. A força da força é afirmada na imposição dos atos que emprega (“sanciono”, “faço”, “com força de lei”) e se orienta para os que devem cumprir

os seus desígnios, os *destinatários*. O referido Diário constitui também um arquivo através do qual a União (o Estado) oficializa diversos tipos de documento.

Numa abordagem discursiva, o locutor (“alguns”), cujo nome assina os documentos e que assume o lugar de onde a autoridade é reconhecida, não é o mesmo (“outros”) que opera a organização do arquivo, estabelecendo a sua *forma*, a sua *regularidade*, a sua *temporalidade*. Todavia, os diferentes papéis, que nesta relação se distinguem, estão organizados a partir de uma mesma formação discursiva, de onde são produzidos os sentidos aos quais tenta estabilizar, impondo os critérios de verdade que atestem o caráter oficial do discurso documental<sup>5</sup>, em sua relação com o discurso jurídico. Neste sentido, o discurso “oficial” na sua relação constitutiva com a *memória discursiva* (interdiscurso, discurso jurídico) dissimula a função social do Estado no capitalismo, e tenta esconder que o Estado jamais encontrará nele mesmo e “‘na organização da sociedade’ o fundamento dos males sociais” (MARX, 2010, p.58).

Nesta perspectiva, o trabalho de interpretação se põe, a seu modo, na condição de esclarecer como “os aparelhos do poder de nossas sociedades geram a memória coletiva” (PÊCHEUX, 1997, p.57). Segundo Orlandi (2001), todo discurso pode ser analisado nas instâncias de sua *constituição*, *formulação* e *circulação*. A partir desta compreensão, Nunes (2008) entende que a *constituição* diz respeito à dimensão interdiscursiva (dimensão vertical), sendo “um espaço que organiza a repetição/transformação dos elementos discursivos e que está sujeito ao apagamento, ao esquecimento, à denegação” (NUNES, 2008, p.86). Este espaço de memória (interdiscurso) determina, atravessa, constitui o intradiscurso, que compreende a instância da *formulação*, “enquanto fio do dizer, linearização, e que por isso é considerado a dimensão horizontal do discurso [...]. Já a *circulação* diz respeito aos *trajetos dos dizeres* que se dão em certas conjunturas. A circulação ocorre por ‘meios’ que nunca são neutros” (NUNES, 2008, p.86).

A *memória documental*, ainda segundo Nunes, estaria localizada no nível da *constituição*, enquanto “um espaço estratificado de formulações, espaço este sujeito à repetição” (NUNES, 2008, p.86), sendo necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização (PÊCHEUX, 1997), cabendo lembrar a distinção entre a *memória institucionalizada* (a memória de arquivo) e a *memória enquanto interdiscurso* (o horizonte do já-dito, a memória discursiva).

---

<sup>5</sup> Neste estudo, trataremos do discurso “oficial” como um discurso documental.

### Algumas considerações

O texto documental aqui foi tomado como exemplar de discurso, em sua materialidade horizontal (intradiscurso). A sua especificidade institucional nos fez considerá-lo, a partir do que ele nos permitiu conhecer *a priori*, como materialidade do discurso “oficial”. Nosso percurso analítico, no entanto, requisitou remetê-lo para o interdiscurso que o regula, na filiação ideológica na qual se inscreve, sendo este o processo significativo condutor da formulação do *corpus* principal de nosso estudo, em seu caráter *instável e provisório*.

Analisando os documentos do Estado brasileiro que tratam da agricultura familiar, verificamos que “algo falava antes”, de outro lugar, ainda que o Estado se apresente como autor do *seu* dizer, enunciador do *seu* discurso, considerando também os efeitos de sentido daí decorrentes. Chegamos então ao processo de oficialização do discurso. Com base nos dispositivos teórico-analíticos da AD, consideramos que o discurso “oficial” sobre a agricultura familiar é constituído num entrecruzamento, no qual o caráter “oficial” do discurso consiste em um efeito de sentido, produzido pela atuação da formação ideológica capitalista através do arquivo oficial/do Estado.

Uma vez desvelado o processo de oficialização, o discurso *do* Estado passa a ser compreendido como *oficializado*, o que impõe responder “quem/o que/como o oficializou?”, “para quem precisa ser evidenciado como oficial e por quê?”. Tais questionamentos, quando respondidos à luz de uma teoria crítica, contribuem para apontar os propósitos da atuação ideológica nas condições de produção do discurso, que produzem sentidos alinhados com a *naturalização* da função social do Estado e do *seu* discurso, enquanto disfarçam a sua insustentabilidade em face da crítica ao capital.

### Referências

AMARAL, M<sup>a</sup> Virgínia Borges. A dialética do arquivo: “pensar para trás”, entender o presente e mudar o futuro. *Revista Conexão Letras*. Vol. 9, n.11. Porto Alegre: PPGL/UFRGS, 2014. p.11-22.

FLORÊNCIO, Ana M<sup>a</sup> Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávia da; CAVALCANTE, M<sup>a</sup> do Socorro Aguiar de. *Análise do Discurso: fundamentos e prática*. Maceió: EDUFAL, 2009.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. *Efeitos do arquivo: a análise do discurso do lado da história*. In: In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

MARX, Karl. *Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um Prussiano*. (1844). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

NUNES, José Horta. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. *Alfa*, São Paulo, 52, 2008, p.81-100. Disponível em [seer.fclar.unesp.br/alfa/article](http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article). Acesso em 09/05/2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. *Papel da Memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.49-57.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997.

## TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA: PALAVRA E MEMÓRIA NOS ROMANCES DE MIA COUTO

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Suelany C. Ribeiro Mascena(UFPE)

Este trabalho pretende analisar as diferentes manifestações da memória nos romances do escritor moçambicano Mia Couto, tendo como *corpus* as seguintes obras: *Terra sonâmbula* (2007), *A varanda do frangipani* (2007), *Vinte e zinco* (2004), *O último voo do flamingo* (2005), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2003), *O outro pé da sereia* (2011), *Venenos de Deus, remédios do Diabo* (2008) e *Antes de nascer o mundo* (2009). Sabemos que as discussões acerca da memória são recorrentes ao se tratar de Mia Couto, inclusive, nos romances e nos contos. No entanto, esta abordagem focalizará as variadas representações da memória em praticamente todos os romances do autor, assim como a relação que a memória mantém com as personagens, a palavra e a tradição oral. Estabelecendo, uma relação intratextual nas construções narrativas.

### 1. Os Romances e a memória

Inicialmente, faremos um breve resumo dos romances de, Mia Couto a fim de demonstrar as características da memória. Dessa forma, podemos dialogar melhor com as teorias e críticas que perpassará o nosso texto.

*Terra sonâmbula* (2007), romance mais conhecido e premiado do autor, é narrado em duas situações paralelas; ora conta a história de Tuahir e Muidinga, ora a de Kindzu. Sendo que o último, ao invés de refugiar-se da guerra, procurava o filho desaparecido da mulher pela qual se apaixonara, Farida, e também almejava encontrar-se com os *naparamas*<sup>1</sup>. Deixa toda a sua história escrita em cadernos. Após o seu assassinato, Muidinga encontra-os e passa a lê-los durante a noite, trazendo para o seu universo as histórias de Kindzu, apropriando-se de uma memória que ele não tinha. Devido à doença que atingira o menino, ele não se lembrava de absolutamente nada que compunha a sua vida. Nesta obra o resgate pela memória é vista

---

<sup>1</sup> Guerreiros tradicionais africanos.

sob a ótica dos cadernos de Kindzu e das histórias de Tuahir, a personagem mais velha da narrativa. O velho e a criança constroem juntos uma relação de amizade, fomentada na ausência e na presença da memória e iniciada pela menção da palavra. *A varanda do frangipani* (2007) e *O último voo do flamingo* (2005), *O outro pé da sereia* (2011) e *Venenos de Deus, remédios do Diabo* (2008) são romances que, assim como *Terra sonâmbula* (2007), abordarão os efeitos causados pelos anos das guerras: colonial e civil em Moçambique. A transmissão das histórias e a perpetuação da memória são repassadas pelas personagens mais velhas, representantes e semeadoras da cultura oral.

**Ao contrário dos romances citados acima,** *Vinte e zinco* (2004) utiliza o espaço narrativo que antecede a libertação colonial de Moçambique entre os dias 19 a 30 de abril de 1974. O título faz menção aos telhados de zinco que preenchiam o espaço marginalizado, do país, durante a guerra colonial. Retoma a memória histórica do país através de personagens que relatam as consequências sofridas pelo colonialismo português. Essa obra afasta-se bastante do estilo e da temática traçada pelo autor nos anos seguintes. Trata-se de um texto feito por encomenda, elaborado com o intuito de denunciar os horrores causados pela guerra e pela intolerância étnica. A luta de forças entre colonizado x colonizador/ branco x negro é calcada em todo o romance.

Já, *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2003) aborda o regresso de Mariano a sua terra natal para o enterro do avô. Ressaltarmos que, mesmo morto, o avô, Dito Mariano, redige cartas para o neto, Mariano, revelando segredos sobre a vida do menino e a preparação do funeral do avô de acordo com as tradições. Apesar da inexistência do físico, a memória continua sendo repassada, desta vez, através da escrita. Além de resgatar aspectos do passado, o garoto descobre informações importantes sobre a vida da família e desvenda segredos jamais mencionados. Mariano retorna à casa da família para preencher lacunas que nem ele sabia da existência.

*Antes de Nascer o Mundo* (2009), último romance do autor, é uma história que conta o isolamento de uma família em uma cidade chamada Jesusalém. O pai, Silvestre Vitalício, migra de sua cidade com os filhos Mwanito, Ntunzi, e a jumenta Jezibela a fim de esquecer os percalços do passado. Ele relata para os filhos que eles são os últimos cinco habitantes que restaram no mundo. O filho mais novo, Mwanito, saiu muito pequeno do seu antigo lar e possui uma vaga memória, aos poucos ele tenta reconstruí-la através dos fragmentos da memória do irmão mais velho, Ntunzi. Em todos os romances mencionados, percebemos que a memória é algo pertinente. Manifestada a partir das personagens que resgatam as tradições, a oralidade e a cultura moçambicana.



O universo do escritor moçambicano é bem amplo, no entanto, a escolha do gênero romance deu-se pelo entrelaçamento com a memória e as questões culturais. Não se pretende afirmar que as demais obras do autor, contos, poesias e crônicas, não possuam uma temática com tais questionamentos, mas a preferência pelo romance é devido ao leque de possibilidades em trabalhar de forma mais extensa com a África de língua portuguesa, em especial Moçambique.

## 2. Moçambique: palavra, memória e história

Concordamos que:

A noção de palavra fecundadora, de verbo que traz o germe da criação, colocado no despontar desta última, como a primeira manifestação divina, antes que qualquer outra coisa tenha se tomado forma, se encontra nas concepções cosmogônicas de muitos povos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.679).

A palavra tomada como algo divino também é encontrada na tradição bíblica. Já para o pensamento grego, “a palavra, o *logos*, significou, não apenas a palavra, a frase, o discurso, mas também a razão e a inteligência, a ideia e o sentido profundo de um ser, o próprio pensamento divino.”(CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.680). Segundo o escritor malinês Hampaté Bâ (1983), os povos africanos, em especial os do Sul do Saara, a palavra surgiu quando Deus Maa Ngala “sentiu falta de um interlocutor criou o primeiro homem: Maa” (HAMPATÉ BÂ, 1983, p. 183). Ele afirma que: “*A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus*” [grifo nosso] (HAMPATÉ BÂ, 1983, p.185).

A ênfase dada no grifo acima serve para ilustrar, sobretudo, a importância da menção da palavra para os povos africanos. Ela perpassou gerações e se propagou com a ajuda da memória e das tradições. Acompanhou a evolução humana e o que a rodeia. Nela estão inseridas a natureza, as religiões, a arte, as culturas, dentre outros imensuráveis exemplos. Contudo, neste projeto, pretende-se abordar a relação da palavra nos romances do escritor Mia Couto.

Os países africanos de língua portuguesa passaram pelo mesmo processo de dominação colonial. Após séculos de monopolização portuguesa, começaram a luta pela independência em meados do século XX. Em meio aos conflitos oriundos da guerra colonial, surge a literatura como voz de resistência. Cada país buscou na imprensa e na arte formas de denunciar os horrores da colonização.

Alguns grupos são criados com o intuito de debater temas acerca da política vigente e das relações étnicas que permeavam o país. As elites africanas difundiam uma espécie de nativismo e fundaram, segundo Hamilton (1984), em 1920, o *Grêmio Africano*, composto por mestiços e negros. Em seguida, funda-se O *Instituto Negrófilo* que terá o nome substituído por *Centro Associativo dos negros da Colônia*. O *Grêmio Africano* também muda a classificação para *Associação Africana*. Como esses núcleos eram formados por mestiços e negros, a elite branca moçambicana resolve criar a *Associação dos Naturais de Moçambique*. Nota-se, pelos nomes escolhidos, que havia uma espécie de ideais segregalistas, de um lado negros e mestiços e do outro, brancos.

Em paralelo ao surgimento desses grupos, criam-se os primeiros jornais. Em 1918, *O Brado Africano* inaugura a mídia impressa no país, substituído, alguns meses depois, pelo *Clamor Africano*. Em 1933, *O Brado Africano* ressurgiu e mantém as edições até 1974. *O Africano* é uma produção de 1919 e a *Associação dos Naturais de Moçambique* elabora *A Voz de Moçambique* que permanece ativo de 1959 a 1975. Nota-se que ambos os jornais, *O Brado Africano* e *A Voz de Moçambique*, só atuam no período que antecede a independência do país. Após 1975, esses jornais são extintos. A luta agora não é entre moçambicanos e portugueses, após a libertação colonial inicia-se um conflito interno no país, a guerra civil. Mais adiante retomaremos essa problemática.

Para chegar até Mia Couto, percorreremos um breve caminho a fim de contextualizar alguns elementos que são remanescentes na escrita desse autor. Sendo traçaremos o percurso literário de meados do século passado até as produções pós-independência.

O primeiro momento da literatura moçambicana é marcado pela poesia. Segundo Hamilton (1984), antes da década de 40, havia poucas manifestações literárias no país. As primeiras inquietações surgem repletas de influências da cultura e estética europeia, autores como Rui de Noronha é um exemplo de tal fase. Rui escreve sonetos e a temática abordada é voltada para o seio europeu. Esse momento é importante, pois irá desencadear, futuramente, uma mudança do olhar de novos autores. A poesia é, sem dúvida, uma das maneiras mais simples de propagar os ideais dos intelectuais, visto que é rápido e barato de propagá-la. No entanto, o poema não será o único gênero difundido no país. O conto também terá os seus adeptos. João Albasini, poeta, lança em 1925 vários contos em *O Livro da Dor*, até 1940 essas publicações eram raras em Moçambique.

Posteriormente, antes da libertação colonial, surgem vozes como Noêmia de Sousa, José Craveirinha, Rui Knopfli, Luís Bernardo Howana. Os três primeiros são poetas e o último contista. Esses escritores utilizaram a literatura para difundir as consequências do

colonialismo português e do racismo. Em uma sociedade segregalista, o racismo não aparece estampado, apenas, no comportamento ou nas atitudes do branco, mas também na de alguns negros, que não se reconhecem dentro daquele espaço opressor como um marginalizado.

Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2008) dialoga com essa problemática ao perceber que quando o colonizado/ marginalizado garante o poder, ele, provavelmente, terá atitudes bem semelhantes ou iguais a do próprio opressor. Fanon (2008) observa o comportamento de negros que saíam das Antilhas e tentavam uma melhoria de vida na França. Ao chegar lá, o indivíduo, que falava francês, era, visivelmente, reconhecido por não dominar bem o idioma e também por ter um sotaque diferenciado. Apesar de falar francês, o sujeito não era aceito, simplesmente por ser estrangeiro. No entanto, esse africano alimentava um desejo de ser visto como europeu por estar residindo/ trabalhando e/ ou contribuindo para o desenvolvimento do país. Ao regressar à terra natal, justamente pela ausência de um visto, achava-se superior aos seus conterrâneos por ter vivido um período em solo europeu. Então, esse sujeito passa a imitar ações discriminatórias e preconceituosas com aqueles que não possuíam características europeias. “O negro que conhece a metrópole é um semi-deus” (FANON, 2008, p.35). É um negro que não se reconhece como tal em sua própria nação. Isso nos remete ao que o próprio Homi Bhabha (2007) diz em relação a mímica, um processo de imitação que ganha bastante densidade na dicotomia entre colonizado x colonizador, “A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder.” (BHABHA, 2007, p.130).

Esse tipo de episódio acontece em Moçambique quando os partidos RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) E FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) entram em confronto. A primeira defendia ideais capitalistas financiada por países como os Estados Unidos. Já a segunda bebia no socialismo de Karl Marx, Lênin e Engels. O maior representante dessa tendência em Moçambique foi o Samora Machel. A RENAMO, mesmo sendo moçambicana, comportou-se durante um bom tempo como uma tendência opressora e cruel. Os longos anos de embate, entre RENAMO E FRELIMO, resultou em milhares de mortos, incluindo crianças. Esses confrontos iniciam-se antes da independência do país e se estendem durante a guerra civil, pós 75.

Os escritos da década de 50, representado pelos autores mencionados, reivindicavam um espaço identitário, cada qual com seus ideais, mas unidos pelo mesmo sentimento de moçambicanidade. Noêmia de Sousa deu voz as mulheres moçambicanas, Craveirinha tocou em inúmeras feridas, como o racismo, o cárcere, as humilhações sofridas pelos defensores da

pátria, as angústias de ser um intelectual naquele período. Sem dúvida, Craverinha e Noêmia foram os dois principais poetas da primeira geração moçambicana.

A partir da década de 80, Mia Couto e Ungulani ba ka Khosa surgem como integrantes da “primeira geração literária pós-independência” (MATUSSE, 1998, p.11). Esses autores já possuem características diferenciadas daquele grupo de 50. A literatura embora trilhe caminhos identitários, também lança olhares sobre o que restou daquele país massacrado pela guerra. Após a independência, em 1975, Moçambique ingressa em uma severa guerra civil que só termina em 1992. Segundo Francisco Noa:

Há, pois, uma atmosfera fatídica envolvendo toda esta literatura e que se traduz num sentimento *finis vitae* decorrente de contingências naturais (seca, inundações) e sócio-políticas (guerra, fome, miséria, corrupção, insensibilidade, vacuidade e inversão absoluta de valores) (NOA, 1998, p.13).

É nesse contexto que Mia Couto tece as suas narrativas, expõe inquietantes situações vivenciadas em seu país. Ele participou, ativamente, como intelectual no período das guerrilhas e não deixou que a secura dos conflitos perpassasse a sua escrita. “O escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento” (COUTO, 2005, p.63). Mia é um artesão da palavra, dá várias (re)significações ao léxico, aspecto herdado de Luandino Vieira, que por sua vez bebeu em fontes brasileiras como Guimarães Rosa. O próprio Mia Couto em *E se Obama fosse africano?* (2011), obra que reúne diversos artigos e opiniões de sua autoria, comenta acerca da importância da linguagem (re-)inventada em sua escrita e as relações mantidas com a construção poética. É através desse e de outros aspectos que Mia Couto dialoga com problemáticas do seu país.

A escrita de Mia Couto remete a um Moçambique “pós-independência” que visa, inclusive, através da literatura, a libertação da África exótica, única e simplista. A África é um continente repleto das Áfricas com suas particularidades e diversidade. Ele retoma essas características através das suas construções narrativas utilizando, sobretudo, o viés da tradição, da oralidade e da memória. Sobre isso, recorremos a Benjamin:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2010, p.198).

O ficcionista moçambicano busca esses aspectos e os transforma em uma linguagem diferenciada que se destaca: “[...] pela originalidade e o poder criativo de uma escrita marcada

por uma euforia vocabular que parte da realidade de seu país - e em particular do rico imaginário das populações rurais [...]” (Jornal de Letras, 2007, p. 4 *apud* FONSECA; CURY, 2008, p.27).

Ao observarmos um outro viés sobre a palavra, parafraseamos este pensamento do Mia (2001): as palavras vivem tão dentro de nós que acabam criando a sua própria história. Tornando-se um fragmento difundido no próprio ser, íntimo da essência humana. A palavra então se entrelaça com a pessoa, ou seja, o humano.

De qualquer modo, a ideia de pessoa em África tem origem diferente, e percorreu caminhos diversos da concepção europeia que hoje se globalizou. Na filosofia africana cada um é porque é os outros. Ou dito de outro modo: eu sou todos os outros (COUTO, 2001, p.81).

A concepção de um ser outros, parte do indivíduo que traz na sua matéria os traços da memória, da cultura, das tradições e da oralidade, conduzida e perpetuada pelos seus ancestrais. Essa pessoa, torna-se um mosaico de composições plurais graças à emissão da palavra, garantida pela permanência da memória. A figura dos *Griots*, os contadores de histórias, solidificam essa perspectiva. Durante séculos acreditou-se que os povos africanos não possuíam cultura por não eternizarem seus valores através da escrita. Entretanto, a figura do *griot*, calcada na sabedoria antiga, foi promotora de uma desconstrução dessa ideia. É por esses e outros motivos, já citados no início desta problematização, que a palavra mantém um significado diferenciado para a cultura africana.

O *griot* utiliza, através do artífice da memória, a propagação das tradições antigas. Muitas são recontadas e ganham uma nova roupagem com o tempo, já outras tentam-se manter fiel ao conteúdo divulgado. Hampaté Bâ (1983) demonstra como funciona a preparação para o ritual dos *griots* e os classifica em algumas categorias.

Compreender como essas histórias orais ainda permanecem vivas na cultura oral é um dos pontos que pretendemos trabalhar nessa pesquisa, pois a aparição desses traços orais alcançam o texto literário do Mia Couto, dando um diferencial para a sua escrita. Sabe-se que para a manutenção e propagação dela a memória é a chave mestra. Vários teóricos, filósofos e estudiosos, já se propuseram a discutir o funcionamento da memória, Henri Bergson, por exemplo é um dos pioneiros. Na obra, *Matéria e memória* (2006), ele a considera como algo único, intrínseco e permanente ao corpo do indivíduo ou, filosoficamente falando, ao espírito. Bergson (2006) diferencia as relações mantidas entre matéria e espírito e suas intersecções permanentes no inconsciente do ser humano. Esse filósofo redireciona os estudos, a apenas o indivíduo, desconsiderando o ambiente social que o cerca.

Em acréscimo à supremacia da memória individual traçada por Bergson (2006), deparamo-nos com as teorias do sociólogo Maurice Halbwachs, particularmente, em sua obra *A memória coletiva* (2006). A memória permanece presente justamente pelo estímulo que o social desencadeia. Já para Bergson (2006), a memória é mantida em total inteireza ao espírito por lembranças e percepções do presente. O que queremos demonstrar mediante a exposição de tais pensamentos é como ambos se completam em suas lacunas. Principalmente porque conseguem manter uma interação entre a memória individual e a coletiva. Éclea Bosi, em *Memória e sociedade* (1987), afirma que a memória abriga as lembranças, elas partem de vivências particulares e coletivas e são ativadas pelo ato do lembrar, ocasionado por uma sensação, um reflexo, uma imagem ou um objeto que esteja no presente, mas o remeta ao passado. Esses atos estão ligados a uma composição coletiva, lembrados por um eu que não habita sozinho o universo. Maurice Halbwachs (2009) o problematiza:

É difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam (HALBWACHS, 2009, p.43).

Dialogando com o pensamento acima, associamos ao conceito que: “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, “fazer” alguma coisa” (RICOEUR, 2007, p.71). A lembrança exercita a memória e a transpõe para o tempo vigente.

Nas sociedades pós-coloniais/diáspóricas/pós-modernas, observamos que há vários aspectos que comprometem a manutenção mnemônica. Os traumas, o apagamento (forçado ou não) de resquícios históricos e sociais contribuem para uma liquidez da memória. Aleida Assman (2011) faz um estudo panorâmico dessa situação em *Espaços da Recordação*. Essa contribuirá, bem como outros escritos como o da Beatriz Sarlo (2007), para pensarmos os elementos da memória, do espaço, do corpo, do trauma e do esquecimento.

Sabemos que para problematizar a memória nos romances de Mia Couto é necessária uma pesquisa mais aprofundada, pois a densidade do *corpus* e as discussões que o cercam são complexas para serem disseminadas em um único artigo. No entanto, decidimos fazer esse breve panorama reflexivo e teórico para demonstrar o principal fio condutor da obra do Mia, a memória. Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado em andamento, ou seja, se concretizar-se-á numa extensa cadeia analítica entre romance e memória. Pretendemos assim, ampliar as discussões sobre literaturas africanas de língua portuguesa, em especial Moçambique.

## Referências

- ASSMAN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BENJAMN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução Sergio Paulo Rouanet, Jeanne Maria Gagnebin. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOSI, Éclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução Vera da Costa e Silva et al. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- COUTO, Mia. *Vinte e zinco*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Um rio chamado tempo uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pensatempos*. Lisboa: Caminho, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Terra sonâmbula*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A varanda do frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Venenos de Deus, remédios do diabo: as incuráveis vidas de Vila Cacimba*. Ilustrações de Malangatana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CURY, Maria Zilda Ferreira; FONSECA, Maria Nazareth. *Mia Couto: espaços ficcionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

HAMILTON, Russel G. *Literatura africana literatura necessária: Moçambique, Cabo Verde, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Edições 70, 1984.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva, In: Mokthar, G. (Org.). *História geral da África*. São Paulo: Ática/ UNESCO, 1983. v. 2. p. 181-218.

NOA, Francisco. *A escrita infinita*. Maputo: Universitária Eduardo Mondlane, 1998.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François. Campinas: Unicamp, 2007.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.



## MÍNIMO, MÚLTIPLO E INCOMUM: O CONTO DE VERONICA STIGGER

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Susana Souto Silva (UFAL)

O título deste breve texto foi colhido da obra de João Gilberto Noll e do seu livro inusitado e maravilhoso, *Mínimos, múltiplos, comuns* (2003). Em diálogo com a matemática, Noll escolhe um belo título para organizar seu conjunto de 338 relatos curtos, que versam sobre o ordinário de um modo extraordinário, como ocorre em muitas de suas narrativas, sejam contos, sejam romances. Evoco este livro apenas para esclarecer o título escolhido e para dizer que, ao longo da minha trajetória de pesquisadora, o texto literário me provocou mais reflexões teóricas do que o texto teórico propriamente dito, o literário me instigou mais a levantar questões e a buscar as muitas respostas (im)possíveis para elas, como fizeram esses relatos mínimos, em que o qualificativo *comum* convida-nos a uma leitura irônica, desviante.

Em um famoso texto intitulado “Do conto breve e seus arredores” (1993), o escritor argentino Julio Cortázar compara o conto ao boxe, e afirma que a narrativa curta deve vencer o leitor por *knockout*; já o romance, devido a sua extensão, pode vencer por pontos, ou seja, de modo mais lento:

[...] o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. Não se entenda isso demasiado literalmente, porque o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário. (CORTÁZAR, 1993, p. 152)

*Os Anões*, livro da escritora, professora, jornalista e crítica de arte Veronica Stigger – autora também de *O trágico e outras comédias*, 2003, *Gran Cabaret Demenzial*, 2007, *Dora e o sol*, 2010, *Delírios de damasco*, 2012, e o romance premiado com o Machado de Assis e o Prêmio São Paulo, *Opisanie swiata* (“descrição do mundo”, em polonês), 2013, bem como de trabalhos de cunho acadêmico – realiza essa façanha, nocauteia o leitor nas primeiras páginas

e segue sem deixar-nos descansar, com suas narrativas densas, atordoando aqueles/as que sobem em seu ringue.

### **A materialidade do livro: incomum e múltipla**

“um escritor, ao contrário da opinião popular, não escreve livros.

um escritor  
escreve textos.”

(Ulisses Carrión, *A nova arte de fazer livros*)

O primeiro impacto, na leitura de *Os anões*, deriva da materialidade do livro – com projeto assinado por Maria Carolina Sampaio. Feito em formato pequeno, que reforça o título, com papel cartonado, dando a impressão de ter bem mais do que as suas 60 páginas, o projeto brinca com a nossa percepção de volume, de quantidade de páginas, o seu projeto gráfico amplia o “incomum”, bem como o “múltiplo” da leitura. e no “mínimo”, seja pelo tamanho da maioria de suas narrativas, seja pela dimensão do volume. Há muitos espaços vazios, que podem ser lidos como intervalos para que o lido seja digerido. São usados apenas branco, preto e cinza. O preto e o branco jogam com uma visão dicotômica, em que as oposições se operam, no entanto, esse maniqueísmo é desmentido pela multiplicidade de sentidos que os textos acionam, convidando-nos a questionar interpretação categóricas, afirmações taxativas.

Já o cinza aparece apenas no texto final, intitulado “Imagem verdadeira” (STIGGER, 2010, p. 57), que apresenta uma espécie de “cópia” de parte da certidão de nascimento da autora, que oscilamos em aceitar como “verdadeira”, pois está inserida num volume de narrativas ficcionais. Entre o branco e o preto ou contra o preto no branco, metáfora do explícito, encontramos o cinza, índice de um mundo de nuances no qual se constrói a autoria, entre dois universos, o ficcional e o real, agora indistinguíveis. A autoria se faria nessa zona de indistinção entre o real e o ficcional? Nesse espaço em que o autor “finge tão completamente/ que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”, como escreveu Pessoa?

Esse texto final embaralha tempos, discursos, tecnologias de registro do escrito. Parece uma imagem scaneada de parte (não está completo, faltando parte dos nomes das testemunhas, o que também é significativo, na medida em que recusa o “testemunho”) de um documento datilografado, com as indicações típicas de uma certidão de nascimento, que atesta a existência de alguém e a sua inserção num Estado de Direito. No entanto, ficamos indecisos

entre aceitá-lo como mais um texto do livro ou como um documento à parte, anexo “verdadeiro”, que falaria da existência documentada de uma escritora chamada Veronica Stigger. Além disso, em “Imagem verdadeira”, Veronica é descrita como de cor branca e sexo “masculino”, desestabilizando a identidade de gênero da autora que se constrói a partir do nome feminino. No final do volume, *Os anões* ainda insistem em deixar o/a leitor/a numa zona de incerteza, de desconforto, com sua última piscadela irônica.

Vale ainda acrescentar que essa última narrativa “verdadeira”, “imagem verdadeira”, documento, não figura no sumário dividido em três partes: *Pré-Histórias*, *Histórias e Histórias da Arte*, cada uma contendo sete contos, que não seguem uma sucessão linear; por exemplo, “Caça”, o primeiro do sumário, está na página 42 do volume, rompendo, desse modo, com a expectativa de ordem e encadeamento. Sua divisão, no entanto, nos remete a uma escrita em busca da exatidão (CALVINO, 1993) e à simbologia dos números três e sete, ambos recorrentes em nossa cultura: três poderes, Santíssima Trindade, sete dias da semana, sete notas musicais...

Na trama de números e referências da literatura, vale destacar que o sete foi também escolhido por Drummond para apresentar as suas faces no primeiro poema, “Poema de sete faces”, de seu primeiro livro, *Alguma poesia* (1930). O poeta de Itabira faz parte da teia de Veronica, que o cita na epígrafe, explicando o título escolhido: “É um continho bobo, anão, contente da vida. Vai no meu bolso. Não o leio para ninguém” (de *Contos plausíveis*)

### **Múltiplos gêneros do discurso no conto mínimo e incomum de Veronica**

Em sua escrita, Veronica Stigger embaralha normas de elaboração textual, como declara em entrevista à revista *Teresa* (USP, 2010): “Gosto de trabalhar com a forma, desrespeitando propositalmente os limites dos gêneros”. Esse desrespeito aos limites ocorre em vários textos do volume, como em “Tatuagem”, que será objeto de análise mais detida neste texto, “Curta-emtragem” e “Curta-Metragem II”, que se aproximam da tessitura do roteiro. Mas também há contos organizados de modo convencional, como o conto homônimo ao título do livro, “Caverna”, “Teleférico”.

Como parte das homenagens a Drummond, referido no título e indicado na epígrafe, como vimos, há ainda um texto que traz o título “Poeta Drummond” (STIGGER, 2010, p. 28) e que apaga as fronteiras entre prosa e poesia, bem como entre escritas “literárias” (com destaque para as aspas) e escritas urbanas.

## Poeta Drummond

### Flat Service

Consolação

~~3101~~

3110

O título e as duas primeiras linhas remetem a um flat em São Paulo, com rua, Consolação, e número riscado, 3101. O risco no número e a sua posterior modificação instauram a ironia, pois Drummond nasceu em 31 de outubro (31/10), data comemorativa de sua obra, o “Dia D”. Ao lançar e cruzar esses dados, a autora nos indica outros textos elaborados em suportes diversos como fachadas e placas, lidos em nossos trânsitos diários pelos espaços urbanos, convidando-nos a um percurso outro pela literatura, pela escrita, pela cidade, texto também aberto a novas leituras.

Ocorre, assim, uma dessacralização da autoria, pensada como originalidade, invenção, bem como a retomada de propostas que se aproximam das vanguardas do início do século 20, em que distintos materiais, textualidades, referências, eram incorporadas ao universo da “grande arte”, passando assim a problematizar definições e limites:

A arte contemporânea [...] nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo do que é preciso se libertar e mesmo nenhum sentimento de que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar. (DANTO, 2006, p. 7)

Veronica é, inclusive, pesquisadora desses procedimentos de vanguarda, tendo já escrito livros e artigos sobre nomes importantes do período, como alemão Kurt Schwitters e o francês Marcel Duchamp, nomes que romperam com os modos convencionais de pensar a arte, sua produção e sua recepção. O primeiro com a radical experimentação de colagens, sonoras e visuais, o segundo com o conceito de “ready made”, que mobiliza materiais de outros campos, deslocando-os de suas funções cotidianas:

Este ready-mades, de acordo com seu decreto, tornavam-se obra de arte, na medida em que ele lhes dava este título. “Escolhendo” este ou aquele objeto, por exemplo uma pá de carvão, ele era retirado do mundo morto das coisas insignificantes, e colocado no reino vivo das obras de arte que deviam ser particularmente observadas: o olhar fazia com que se tornassem obras de arte!” (RICHTER, 1993, p. 115)

O “ready made”, princípio de devoração e deslocamento de objetos de outros campos, ajuda-nos a compreender o processo de elaboração desse texto. A utilização desse procedimento é explicitamente evocada pela autora em outro texto do livro, “Des cannibales (Ready-made, a partir de Sally Price)” (2010, p. 38). Sally Price é uma antropóloga americana, conhecida por suas pesquisas acerca de questões envolvendo a dinâmica cultural do Caribe, com suas questões étnicas, raciais. Essa referência aciona mais um campo discursivo, a antropologia, que se faz como polo de interlocução de Stigger, em seu trânsito por diversas áreas do conhecimento.

Há, portanto, um trânsito por vários gêneros textuais, por vários discursos, bem como por linguagens e campos vinculados ao universo das artes plásticas e das escritas urbanas, em outros suportes, que nos solicitam outros protocolos de leitura. Como nos ensina Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2011), o gênero do discurso é um tipo relativamente estável de elaborar enunciado. A escrita de Veronica amplia o advérbio “relativamente”, atuando no espaço em que a escrita se faz como deslocamento das definições e classificações, ao mesmo tempo, mostrando seu conhecimento de possibilidades de elaboração, ao montar suas narrativas em que se destaca a reflexão acerca das possibilidades de narrar.

### **Escritas na pele: “Tatuagem”**

Acompanhando o percurso dos contos breves de *Os anões*, gostaria de me deter numa última análise, no conto intitulado “Tatuagem”, que, mais uma vez, pode ser lido como uma referência, incorporação (DANTO, 2006), devoração (ANDRADE, [1928],1978), a Carlos Drummond de Andrade.

O texto se faz ainda nas fronteiras entre prosa e poesia e, significativamente, na organização do volume, precede imediatamente “Poeta Drummond – Flat service”. Vejamos o texto integralmente.

#### Tatuagem

José tinha um verso do poeta morto tatuado na barriga, logo abaixo do umbigo. Um dia, a família viva do poeta morto viu José refastelado na areia da praia, com o tal verso bem à vista, logo acima da sunga amarela. HorrORIZADA com o acinte, a família o processou. Era um inequívoco oferecimento da obra ao conhecimento público – e num local de frequência coletiva. A família ganhou a causa e a tatuagem, que hoje está emoldurada na grande sala de estar, logo acima do sofá vermelho. (STIGGER, 2010, p. 27)

Marca que se inscreve em um corpo vivo, a tatuagem é metáfora de escrita, das múltiplas relações entre escrita e vida. A personagem “José” pode ser lida como referência a um famoso poema de Carlos Drummond de Andrade, particularmente popularizado após ter sido musicado pelo compositor Paulo Diniz (mesmo quem nunca leu um livro de Drummond não vida, pode já ter cantado várias vezes essa canção). A tatuagem, no conto, seria um verso do poeta morto, que, no entanto, tem uma família viva, leitora ciosa dos seus lucros, dos direitos autorais que herdara. Múltiplas concepções de leitura, associadas o universo do mercado, são postas em movimento neste conto breve, em que a ausência de definições exatas do tempo e do espaço da ação permite ao leitor fazer associações diversas entre os textos lidos e suas vivências. Visto, quase sempre, como gênero elevado, o poema, representado metonimicamente por um único verso, está ironicamente tatuado na barriga do leitor, abaixo do umbigo, no que Bakhtin (1989) chama de “baixo material”, região do corpo relacionada à reprodução e à eliminação de excrementos e secreções, ao universo privado, interdito no espaço público e cercado de normas e proibições. Há, aqui, com esse recurso, mais uma operação de dessacralização da poesia, da literatura, tão comum na escrita de Stigger.

Várias narrativas, questões, discursos, articulam-se nesse conto curto. Aqui se aborda a controversa questão dos direitos autorais. O contraste entre o poeta morto, que elaborou a obra, e a família viva, que detém os direitos sobre seus lucros, gera efeitos de ironia e nos remete para a discussão acerca da posse e da propriedade no campo da arte, tão cara à antropofagia oswaldiana (1928). Atente-se para o uso do vocábulo *família*, como instituição, não uma família específica, assim como o poeta morto vem sem nome próprio, qualquer família, qualquer poeta estão inseridos nessa dinâmica. O *processo*, aberto pela família viva do poeta morto, indica que a obra de arte pertence a uma sociedade organizada como Estado de Direito, que funciona a partir de leis e está, assim como qualquer outro patrimônio, sujeita às leis e aos procedimentos jurídicos que regulam a propriedade. Mais uma vez, o conto chama a atenção do leitor para os vínculos entre arte e mercado, no Brasil, em especial, neste momento em que são discutidas normas de direitos autorais e políticas de acesso ao livro e à leitura.

As diversas formas de circulação do texto poético estão também submetidas à regulamentação das leis. O material e o imaterial se confundem, o corpo tatuado, agora, é reivindicado como parte de uma obra que pertence a uma pessoa jurídica, o que é agravado pelo fato de ter havido uma exposição do verso inscrito/escrito na pele em “local de frequência coletiva”. A poesia, desse modo, não pertence à coletividade, o verso não é da

poesia brasileira, mas sim propriedade de uma família herdeira do poeta morto, que a lê/vê apenas como patrimônio que deve ser resguardado de usurpadores.

O desfecho do conto, de um humor bastante cru, cruel, indica que a propriedade está acima de qualquer homenagem ou apropriação apaixonada do poema. A família não só ganha a causa, como também tem direito ao pedaço da pele no qual o verso foi inscrito e difundido ilegalmente. A violência final é ainda reforçada pela ironia da moldura, troféu exposto na sala de estar, e pela cor do sofá, vermelho, índice de sangue, prova da mutilação do leitor que incorporou literalmente o texto lido.

### **Mínima e múltipla conclusão**

Veronica Stigger, na contemporaneidade, coloca em cena distintas possibilidades que se oferecem ao contista atento a outras escritas, artes e projetos. Além de nos convidar a habitar o universo comum narrado de um modo incomum, que acentua o estranhamento provocado, essas narrativas também nos levam a uma reflexão sobre os distintos modos de produzir e escrever textos no Brasil de hoje, em que a realidade que nos chega pelos jornais e revistas se parece cada vez mais com uma narrativa fantástica, em que pessoas pedem a volta da ditadura militar e saem de casa para defender o fim da leitura de Paulo Freire ou a retorno a Cuba dos que nunca estiveram na ilha de Lezama Lima e de Omara Portuondo. Nesse grau de intolerância que os jornais do Brasil anunciam, vale atentar para as ironias da literatura, para o seu convite a compor outras narrativas, a construir outros sentidos para o que vivemos, a moldar com outros olhares o país em que vivemos. Esses contos, ao contrário do que diz a epígrafe, nada têm de bobos e, para nossa alegria, a autora não os guardou no bolso.

Somos marcados pelas narrativas que ouvimos e lemos. O conto, em especial, é uma das mais antigas formas narrativas é o conto curto. Já analisado em distintos trabalhos, que nos dão a dimensão da sua capacidade de condensação e deslocamento dos sentidos previstos para o que vivemos, imaginamos, sonhamos, quando narramos. Um dos estudiosos do conto, que é também um escritor consagrado de contos e romances, Ricardo Piglia, nos diz que a literatura nos provoca “surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação que e a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (2003, p. 46).

### **Referências**

ANDRADE, Oswald de. *Revista de antropofagia*. Edição fac-similar São Paulo: Metal Leve, 1978.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: EdUSP, 1989.

CARRIÓN, Ulisses. *A nova arte de fazer livros*. Trad. Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C / Arte, 2011.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

DANTO, A. C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: EdUSP, 2006.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

RICHTER, Hans. *Dadá: arte e antiarte*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

STIGGER, Veronica. *Gran cabaret demenzial*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

\_\_\_\_\_. *Os anões*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

\_\_\_\_\_. *O trágico e outras comédias*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.



# ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO: COMO FUNCIONA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Tamiris de Almeida Silva (IFAL)*  
*Adriana Nunes de Souza (IFAL)*

## 1. Introdução

No Brasil, nos últimos anos, temos discutido o termo alfabetização e letramento com bastante frequência nas escolas, nos congressos e nas políticas públicas educacionais que buscam oferecer formação continuada ao professor alfabetizador. Estas discussões são consequência dos resultados negativos evidenciados por pesquisas federais, estaduais e municipais quando se trata do rendimento dos alunos nas turmas de alfabetização.

Uma visão histórica sobre a alfabetização escolar no país revela mudanças de conceitos e metodologias para alfabetizar os discentes nos primeiros anos escolares. Assim, chegamos a conclusão que não basta ser alfabetizado para que o sujeito atue de forma competente na sociedade, pois o sujeito também precisa ser letrado. O letramento constitui-se como ampliação da alfabetização, tendo em vista que o sujeito letrado adquiriu as habilidades de leitura e escrita, utilizando-as em suas práticas diárias.

O referido trabalho busca discutir, por meio de um levantamento bibliográfico e documental em livros e artigos científicos que abordam a temática, os conceitos e métodos de alfabetização e/ou letramento que foram postos em prática nas escolas brasileiras ao longo da história, baseando-se nas concepções de Kleiman (1995), Rojo (2009), Morais (2012), Soares (2004), entre outros.

## 2. Alfabetização e letramento: conceitos e métodos postos em prática nas escolas brasileiras ao longo da história

Uma visão histórica sobre a alfabetização escolar no Brasil revela mudanças constantes tanto de conceitos quanto de metodologias adotadas pelas escolas para alfabetizar

os educandos nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas mudanças nas teorias e práticas de alfabetização são consequências dos resultados negativos evidenciados por pesquisas federais, estaduais e municipais quando se trata do rendimento dos alunos nas turmas de alfabetização.

De acordo com SOARES (2004, p.1):

[...] nas últimas três décadas: pesquisas que vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais.

Estes resultados revelam o insucesso nas escolas brasileiras quanto à alfabetização dos educandos, mas também demonstra sua relação com a exclusão social, pois é na rede pública que encontramos os maiores índices de crianças que chegam ao final dos anos iniciais do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

Os índices apontados por Morais (2012, p. 21) revelam a desigualdade educacional no país:

Vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis. Para compreender essa história de fracasso, devemos lembrar que, entre nós, o acesso à escola pública se tornou, legalmente, um direito, somente nas primeiras décadas do século XX e que, apesar disso, até o início dos anos 1990, os contingentes de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que estavam fora da escola eram superiores a 15 por cento.

Observamos, desse modo, o fracasso escolar como algo natural, como se no Brasil existissem dois sistemas de ensino: um destinado à classe média e à burguesia e outro voltado para as classes populares, no qual se passou a aceitar de forma normal que uma porcentagem relevante de discentes cheguem ao final dos anos iniciais do ensino fundamental sem ter adquirido as habilidades de leitura e escrita.

Além disso, sabemos que nos dias de hoje, em que observamos a escrita presente nos diversos meios de comunicação e em atividades rotineiras do nosso cotidiano, não basta ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever para responder adequadamente as demandas da sociedade. É preciso ser letrado, ou seja, utilizar as habilidades de leitura e escrita no dia-a-dia, desde as atividades mais simples como frequentar uma livraria, escrever um bilhete, até as mais complexas como escrever uma resenha crítica, um artigo científico, entre outros.

Nos últimos anos, temos assistido a discussões em congressos, nas escolas e até mesmo nas políticas públicas educacionais que defendem o letramento nas escolas. Termo

ainda confundido com a palavra alfabetização, letramento compreende tanto a apropriação das técnicas de alfabetização pelos sujeitos quanto o convívio e hábitos de utilização da leitura e da escrita no cotidiano (SOARES, 2003).

O termo letramento foi introduzido no Brasil nos anos 80, tendo em vista a necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais voltadas para a leitura e escrita. À medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais dependentes da linguagem escrita, percebeu-se que apenas alfabetizar, no sentido de codificar e decodificar palavras, era insuficiente para desenvolver um sujeito crítico e participante das atividades sociais.

Para Kleiman (1995, p. 15):

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

As pesquisas sobre o letramento são recentes, pois observa-se que até os anos 80 o objetivo maior era a alfabetização, ou seja, a aprendizagem do sistema convencional da escrita, em que os alunos saíam das escolas, quando alfabetizados, com o domínio da leitura e da escrita, mas não conseguiam utilizar estas habilidades com eficácia em seu cotidiano. O letramento, conforme aponta Kleiman (1995), busca soluções para os problemas enfrentados por grupos sociais que não conhecem a escrita.

Apesar de distintos os termos alfabetização e letramento são complementares. O letramento constitui-se como ampliação da alfabetização, tendo em vista que o sujeito letrado adquiriu as habilidades de leitura e escrita, utilizando-as em suas práticas diárias.

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 2).

Levando-se em conta a distinção entre alfabetização e letramento podemos observar que a maior preocupação das teorias de alfabetização era com a aprendizagem do sistema de escrita convencional. Assim observam-se ao longo da história da linguagem escrita mudanças nos conceitos e metodologias adotadas pelas escolas brasileiras.

Conforme nos aponta Morais (2012, p. 27), independente de serem métodos sintéticos ou analíticos, “[...] todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada”. Os métodos tradicionais da alfabetização apresentam uma visão empirista/associacionista da aprendizagem, em que o aluno é uma tábua rasa que adquire conhecimento a partir de atividades de repetição e memorização (MORAIS, 2012).

De acordo com Soares (2004, p.2):

[...] métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua - dos fonemas, das sílabas - em direção às unidades maiores - à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido - a palavra, a frase, o texto - em direção as unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global).

Podemos observar que a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita é objetivo tanto do método sintético quando do analítico. O método sintético tem sido mais praticado nas aulas de alfabetização das escolas brasileiras. No grupo do método sintético encontramos três correntes principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Ambos propõem que o aluno inicie a aprendizagem pelas unidades linguísticas menores (letra, sílaba ou fonemas) e aos poucos, conforme avance seus conceitos de linguagem, consigam somar os pedaços das palavras para codificar e decodificar as palavras. O método analítico também apresenta três correntes principais: a palavração, a sentencição e o método global. O método analítico, ao contrário do sintético, propõem que a aprendizagem da alfabetização seja iniciada pelas unidades maiores, unidades estas que tenham significado para os educandos, como as palavras, as frases e os textos, buscando que os alunos aos poucos possam analisa-las em pedaços menores. (MORAIS, 2012).

Portanto, durante este período, o domínio do sistema de escrita alfabética era condição para que as crianças desenvolvessem suas habilidades de leitura e escrita, ou seja, primeiro deveriam aprender a ler e a escrever para só depois ler e produzir textos.

A partir dos anos 80, ganha bastante repercussão no Brasil uma nova teoria da alfabetização criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky denominada de “Psicogênese da Escrita”. De acordo com Soares (2004, p.3), a teoria da Psicogênese da escrita:

[...] permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por

sinais gráficos, isto é, o processo através do qual a criança se torna alfabética, e, por outro lado, e como consequência, sugeriu as condições em que mais adequadamente esse processo se desenvolve, isto é, revelou o papel fundamental que tem, para o processo de conceitualização da língua escrita, uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e de escrita.

A teoria da Psicogênese da Escrita busca compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) levando-se em conta os avanços da criança a cada etapa do processo de alfabetização. De acordo com esta teoria, os avanços de escrita dos sujeitos em processo de alfabetização são frutos de transformações que o próprio aprendiz realiza diante de seus conhecimentos prévios sobre o SEA.

Desta forma, para que ocorram avanços no processo de alfabetização, os conhecimentos que os sujeitos já possuem são confrontados com as novas informações adquiridas. Além disso, esta teoria defende a interação da criança, em processo de alfabetização, com materiais e textos do seu cotidiano para intensificar seus conhecimentos de escrita.

Na teoria da Psicogênese da Escrita a criança passa por várias etapas até chegar ao nível de escrita alfabética. Os níveis de escrita propostos por esta teoria são: etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabético.

A fase pré-silábica consiste no desconhecimento da escrita alfabética, em que o aluno ao escrever determinada palavra do jeito que sabe, começa a produzir garatujas e rabiscos ou utiliza a mistura entre letras e números na escrita das palavras.

No nível de escrita silábica existem duas categorias: “silábica sem valor sonoro” e “silábica com valor sonoro”. Classificamos a escrita como silábica sem valor sonoro quando a criança tende a escrever usando como regra uma letra para cada sílaba oral, mesmo que esta letra não represente o som que está sendo notado. Enquanto que a escrita silábica com valor sonoro consiste na atribuição de uma letra para cada sílaba sonora mantendo uma relação com seu valor convencional, por exemplo: escrever IOA para a escrita de PIPOCA.

A fase silábico-alfabética é considerada um período de transição, pois as crianças já refletem sobre as sílabas orais, escrevendo palavras com pequenas falhas ortográficas, por exemplo: APIO no lugar de APITO. A última etapa consiste na fase alfabética, em que o aluno já escreve alfabeticamente, com alguns problemas de ortografia que são normais para escritores iniciantes (MORAIS, 2012).

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita que pertence a corrente construtivista também vem sofrendo críticas quanto a falta de metodologia específica.

Para Soares (2004, p.3):

É sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo, e é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que vimos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita das crianças.

Observamos que, ao longo da história da alfabetização, vários métodos surgiram na tentativa de sanar as dificuldades de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita dos discentes. Não existe um método pronto e acabado, perfeito para ser aplicado nas escolas, mas todos possuem pontos positivos e negativos que deverão ser revisto e aplicados em sala de aula de acordo com as características e necessidades da turma.

Desta forma, como sugere Soares (2004), para superar as dificuldades em leitura e escrita apontadas nos índices educacionais, os professores alfabetizadores devem mesclar o que existe de bom em cada teoria da alfabetização, utilizar em sala de aula estratégias de alfabetização que promovam o avanço dos alunos para torná-los alfabetizados e letrados, ou seja, desenvolver nos educandos as habilidades de leitura e escrita para serem utilizadas de forma competente em práticas sociais letradas.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000, p. 3).

Kleiman (1995, p.18-19), com base em Scribner e Cole (1981), define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Podemos dizer que desde o nascimento a criança convive em ambientes letrados, tendo em vista que quando nasce em uma sociedade letrada, antes mesmo de ir a escola, a criança visualiza material escrito e mantém contato com pessoas que usam a leitura e a escrita em atividades diárias, cabendo a escola, responsável pela educação formal, orientá-la quanto ao processo de alfabetização e letramento.

De acordo com Kleiman (1995, p. 20):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em

termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento bem diferentes.

A escola permanece sendo a maior instituição responsável por alfabetizar, ou seja, desenvolver nos sujeitos as habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, tornar os discentes letrados. Sabemos também que existem outras instituições que desenvolvem atividades de letramento bem diferente do que encontramos na instituição escolar, por isso a importância de desenvolver a leitura e a escrita dos alunos contemplando a diversidade textual e cultural dos nossos alunos.

Conforme Rojo (2009, p. 98):

Então, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

Cotidianamente estamos exercitando nossas habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, aprimorando nosso nível de letramento. Um sujeito não escolarizado também participa de práticas letradas, mesmo não tendo o domínio das técnicas de leitura e escrita. Nada impede que uma pessoa que nunca tenha frequentado uma escola e seja analfabeta tenha pedido para alguém escrever bilhetes ou uma carta, ou que frequente uma exposição de arte, ou que se envolva em atividades de compra e venda de produtos, etc. Assim, mesmo não sendo alfabetizada sabem a função desses gêneros que circulam na sociedade.

Para Kleiman (2007, p. 4):

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Portanto, a escola deve estruturar seu trabalho diante da possibilidade que seus alunos participem das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, levando-se em conta os múltiplos letramentos, ou seja, valorizar os letramentos da cultura local (comunidade escolar) como também os letramentos acadêmicos que já são valorizados na cultura escolar. Além disso, não podemos esquecer os letramentos multissemióticos, valorizando a diversidade que a multimídia e o hipertexto trazem para a leitura com seus textos eletrônicos (ROJO, 2009).

Essas diversas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. Para que a escola mude sua postura quanto as atividades de letramento, deve-se pensar também na mudança de postura do professor. O professor, diante desse contexto, passa a ser o “professor-letrador”, conforme nos explica Martins (2007, p. 5):

[...] “professor-letrador”, aquele que procura investigar as práticas sociais que fazer parte do cotidiano dos alunos; desenvolver no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de texto, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; desenvolver metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

O professor, como agente de letramento, procura relacionar a sua prática docente com o contexto em que seus alunos estão inseridos. Desenvolvendo nos discentes as habilidades de leitura, escrita, interpretação e produção de textos de forma crítica, criativa e transformadora. Para que a aprendizagem aconteça de forma mais prazerosa, os alunos precisam perceber que os conteúdos trabalhados em sala de aula fazem sentido e estão presentes no seu cotidiano.

### **3. Considerações Finais**

Portanto, entendemos que, nos dias atuais, trabalhar com leitura e escrita na escola é bem mais que trabalhar com a alfabetização, deve-se ir mais além, levando-se em conta os letramentos múltiplos e leituras múltiplas. As atividades desenvolvidas nas escolas devem partir de textos significativos para os alunos e a comunidade, tendo em vista o desafio de trabalhar uma diversidade de gêneros textuais que busquem desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita, interpretação e produção de textos, levando-se em conta o letramento, a identidade e a diversidade dos educandos.

### **Referências**

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.



\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. v. 32. n. 53. p. 1-25. Santa Cruz do Sul, dez, 2007.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. *Letramento, identidade e diversidade*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 4. n.06. 1º Semestre de 2007. Disponível em:  
<<http://www.letramagna.com/letramentidentid.pdf>>. Acesso em: 02 mai. de 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio. Editora Artmed, 2004. Disponível em:  
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Letrar é mais que alfabetizar*. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em:  
<<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *O que é letramento*. Diário do Grande ABC. p. 3. 2003. Disponível em:  
<<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

## MODELO PARA DESARMAR: A ESCRITURA DE WALY SALOMÃO

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Tazio Zambi de Albuquerque (IFPB/USP)*

A escritura de Waly Salomão se faz como projétil ao encontro do desconhecido: palavra-míssil que irrompe da página e “toma os céus de assalto” (1983, p. 94). A trajetória sinuosa que desenha impõe a condição da crise a seu leitor. A busca contínua de seus próprios limites, em diálogo com os elementos que os circunscrevem, dá consistência ao espaço que sua voz se faz ouvir. E esse impulso voraz em direção ao mundo pode se resumir no seguinte programa enunciado pelo poeta baiano: “Desenvolver em todas as linhas” (1983, p. 51). A partir daí a singularidade da escritura walyana, tal como o próprio autor a percebe, é determinada pela série de desterritorializações engendradas por suas estruturas. Ao colocar em confronto uma multiplicidade de contextos de enunciação, Waly Salomão embaralha as hierarquias de gêneros, repertórios e procedimentos, disparando um processo metamórfico. Como “modelo para armar/desarmar”, que se faz a partir da consciência de seus próprios limites bem como de suas linhas de fuga, são produzidos os marcos a partir dos quais se depreende um território sobre o qual se assenta sua obra.

Nascido em Jequié, no interior da Bahia, em 1943, de pai sírio e mãe sertaneja, Waly Dias Salomão migra para o Rio de Janeiro nos anos 70, onde falece em 2003. Esse deslocamento geográfico parece implicar uma série infundável de deslocamentos que incidem sobre sua obra. Marcada pela experiência bio/bibliográfica, a poética de Waly Salomão é nômade, máquina de guerra a tensionar as formas estratificadas dos modos enunciativos convencionais, como se de fato, a partir dela, fosse “virando uma pessoa que vai variando seu / virando uma pessoa que vai variando seu local de nascimento e vai virando vária” (1983, p. 141). Em diálogo com condicionantes estranhas ao espaço uniforme e autógeno da escrita, sua obra dispara rumo a outras qualidades de experiência, exigindo uma participação não condicionada de seu leitor, via canção, artes plásticas, performance, como se diante de um painel simultaneísta. De acordo com Roberto Zular, a obra walyana “obriga-nos a pensar o processo não como algo anterior, mas como o próprio movimento em que se constitui a

leitura, permeada pela dificuldade de decisão e pela necessidade de posicionar-se diante dessa multiplicidade” (2005, p. 53).

Sua primeira publicação, *Me segura qu'eu vou dar um troço*, de 1972, irrompe no cenário literário brasileiro como um acontecimento anômalo. O livro se realiza como um “arranjo dinâmico” – termo presente no babilaque *Vertozigagens*, de 1975 – (SALOMÃO, 2007, p. 100) onde gravitam fragmentos das disjunções operadas pelas transformações técnicas, políticas e culturais que ocorriam à época, associadas à articulação de uma memória em permanente construção. Para esse objeto, as tentativas de delimitação de gênero são relativizadas em sua importância, como modulação interpretativa, diante da multiplicidade de registros, que exige a produção de estratégias de leitura movediças. Em meio ao contexto adverso das políticas repressivas da ditadura militar que assolou o País entre 1964 e 1985, o livro dá voz e vez a uma nova qualidade de experiência de escritura e, por extensão, de leitura. O deslizamento entre vários planos de enunciação, na qual a memória é informada mais por sua exterioridade do que por uma identificação original, volatiliza a figura do sujeito monolítico e autônomo da modernidade. Como afirma Waly Salomão, em nota à reedição de *Me segura... em Gigolô de bibelôs*, “o meu é um curso enviés torto oblíquo de través. O meu é um fluxo MEÂNDRICO” (1983, p. 13).

No ensaio “Os abutres” (1978), publicado originalmente em 1972, Silviano Santiago tenta identificar as condicionantes da prática escritural do início da década a partir das obras de Waly Salomão e Gramiro de Matos. Formulando a hipótese de uma nova “geração”, que se insurge contra as estruturas que lhe antecedem, Santiago afirma que se trata de uma “geração que privilegia a comunicação não-verbal e a des/ordem que esta instaura no solo já-grego das taxinomias vocabulares, e que fundamentalmente traduzem uma organização ética e dicotômica dos valores sociais” (1978, p. 125). Tal suspensão dos valores herdados exige a articulação de modos de produção e leitura que se afirmam pela experiência vivencial, como convite a imersão num fluxos de intensidades, mais do que pelo lugar ocupado por determinada obra nos repertórios canônicos. Para Flora Sussekind, em consonância com a afirmação do ensaísta carioca, “o estilhaçamento do narrador, a estética do fragmento” (SUSSEKIND, 1985, p. 56) caracterizam a singularidade das formas engendradas por *Me segura...*, que se inscreve numa zona de indeterminação na qual sua unicidade é produto e produção de uma série de acoplagens: “Invenção e saque. Originalidade na combinação dos elementos” (1983, p. 27).

De início, o autor do livro se apresenta como “Waly Sailormoon”, pseudônimo de Waly Salomão, anunciando o jogo de alternâncias que se seguirá, inclusive com o próprio ato de autonegação, apresentando no decorrer do texto várias deformações paronomásticas, como em “SAIL OR MOON” (1983, p. 37) ou “Ylaw Said Oãmolás” (1983, p. 84). Na capa, uma fotografia do autor, carregando um guarda-sol e um anúncio de refrigerantes,

acompanhado de dois amigos, José Simão e Rúbia Mattos, conforme legenda da reedição em *Gigolô de bibelôs* (1983), que seguram uma placa em diagonal onde se lê “– FA – TAL –” (palavra que nomeia duas seções do livro) no calçadão da orla de Copacabana. Sobre a fotografia, também em diagonal, o título, “Me segura qu'eu vou dar um troço”, também em caixa-alta e com um espaçamento mínimo entre as palavras, como se tratasse de uma palavra-valise, ou um enunciado pronunciado de modo brusco. Na quarta capa, um cartão-postal do Pão de Açúcar, marco geográfico e turístico da cidade do Rio de Janeiro, rodeado de uma série de enunciados em caixa-alta sem nenhuma sequência causal aparente e que aponta para um conjunto heteróclito de referências: “TERCEIRA MARGEM DO RIO” estabelece uma relação com o conto homônimo de Guimarães Rosa, em seu livro *Primeiras histórias*; “A PAISAGEM DESTA CAPITAL APODRECE” remete ao prefácio do romance de Oswald Andrade, *Serafim Ponte-Grande*; “CAPITAL PROIBIDA DO AMOR” é uma citação da canção de Herivelto Martins e David Nasser, “Nova Copacabana”; e em tipos menores: “TOUT VA BIEN MADAME LA MARQUISE”, em referência à canção “Tout va très bien, Madame La Marquise”, e “LINDAS MORENAS BUATES ARRANHA-CÉUS”, que remete ao assédio visual das cidades. Em letras menores ainda: “O PÃO DE AÇÚCAR ARTIFICIAL”, repetido três vezes consecutivas, apontando para os clichês que constituem a identidade do espaço urbano carioca.

O acontecimento gráfico-visual que se produz na apresentação do objeto livro já indica os percursos sinuosos que serão atualizados por sua escritura. A fronteira entre as experiências vivencial e a institucional do objeto poético se esboroa com a aparição do autor empírico do livro inscrito numa paisagem urbana cotidiana, assim como com a arranjo citacional da quarta capa, que aponta para uma multiplicidade de lugares comuns do imaginário brasileiro. Expor o corpo, o meio que estabelece a contiguidade entre os sujeitos do enunciado e da enunciação, constitui um gesto de risco sob a política repressora da ditadura militar. A aparente banalidade da cena fotográfica (um passeio no calçadão, um refrigerante, um guarda-sol) se insurge contra os modelos de estratificação da ordem discursiva, indicando o texto como

[...] progressão de uma leitura instintiva – esses cheiros suspeitos, esses ventos virados anunciadores de uma agitação mais profunda – do nosso tempo. O acréscimo pessoal é a matéria fecal merdame merdose rebordame rebordose do bunda mole (1983, p. 28).

Além do conjunto de vetores divergentes apresentados na quarta capa, o livro é constituído de catorze partes, que mapeiam sua topologia complexa, intituladas: *Profecia do*

*nosso demo, Apontamentos do Pav Dois, Self-Portrait, Roteiro turístico do Rio, The beauty and the beast, Ariadnesca, Me segura qu'eu vou dar um troço, Me segura qu'eu vou dar um troço (aumento para a nova edição), -Fa-tal-, -Fa-tal-* (seção com o título idêntico à anterior), *Diário querido, Um minuto de comercial, Unidade integrada de produção Ricamar informe e Huracan*. A diversidade temática que os títulos das seções dão a ver indicam uma experimentação das formas escriturais e de suas linhas de fuga. Mais do que uma fixação de limites temáticos e processuais, cada uma das seções indica campos de potencialidades escriturais que se interpenetram.

Waly Salomão enuncia em *Me segura...* várias formulações para um possível programa sobre o qual se assenta sua escritura. Nesse processo, ele reitera ou conjura alguns de suas assertivas, colocando seu leitor em confronto com a multivocidade inerente ao texto. Depreender uma lógica organizacional totalizante parece ser impossível, e as séries causais se mantêm como virtualidade à espera da atualização de seus leitores ao operar conexões entre os fragmentos, como afirma Waly Salomão: “Não permitir permanência de nenhuma imagem: um rádio entrando em sintonia tocando todos os hinos do mundo” (1983, p. 55).

O modo exógeno da poética walyana incorpora os elementos que pairam numa zona circunstante ao gesto escritural. Esse conjunto amorfo compõe um repertório não catalogado de resíduos discursivos e afetivos que se amalgamam em sua voz. Com a incidência desses resíduos no plano enunciativo define-se o aspecto prospectivo da memória na obra de Waly Salomão. Mais do que a transdução da experiência vivencial para um espaço de partilha, mediada pela palavra, o corpo está imbricado na experiência escritural e dela se informa. As memórias do corpo e do discurso estão conjugadas e se alimentam reciprocamente.

Os procedimentos citacionais mobilizados pelo poeta baiano levam ao limite a noção de obra como estrutura fechada, engendrada por uma intencionalidade e vinculada a um sujeito empírico, assim como a noção de autoria como fundamento organizativo da ordem discursiva. Quando se estabelecem os trajetos de leitura no espaço desenhado pelo livro, percebe-se uma multiplicidade de vozes que impedem a constituição de um ponto originário. Se o texto, para Antoine Compagnon, “é a prática do papel” (1996, p. 13), Waly Salomão coloca em evidência o aparato material do jogo enunciativo e seus modos rizomáticos de elaboração, produzindo o lugar da subjetivação a partir de uma heterogênese radical. Para Compagnon, “a leitura repousa em uma operação inicial de depredação e de apropriação de um objeto que o prepara para a lembrança e para imitação, ou seja, para a citação” (COMPAGNON, 1996, p. 14). Ao processo de leitura, o ensaísta francês justapõe, em relação complementar, a escrita, e ambas consistem em etapas do processo citacional, inerente à

enunciação. O trabalho da citação é determinado, de um lado, pelos modos de fragmentação e apropriação do texto alheio, e, de outro, pela inscrição desses fragmentos em novos arranjos. Entre a disjunção e a conjunção, entre a ruptura e o enxerto, em *Me segura...* o texto vai se compondo e decompondo numa paisagem sígnica em transformação, na qual já não importa a sucessividade dos enunciados, e sua produção de um campo adjacente que se organiza como espaço de subjetividade, mais sim as táticas de enunciação, que irrompem contra o modelo estático de compreensão do objeto poético. Para Flávio Boaventura, “a dicção de Waly é deliberadamente *anfíbia*, multifacetada e tumultuária, porque assume explícita e destemidamente o recurso a textos e autores vários, rompendo todo tipo de demarcação de propriedade” (2009, p. 65). O circuito de disjunção do discurso alheio e da sua posterior conjunção em arranjos enunciativos, por meio dos quais se torna possível depreender um lugar singular de enunciação, é realizado de maneira intensiva.

“Só me interessa o que não é meu. de um poeta brasileiro” (SALOMÃO, 1983, p. 53). Assim anuncia, na seção *Self-portrait*, Waly Salomão mais um dos percursos pelos quais sua obra se realiza. O fragmento pertence a *Me segura...*, e cita o *Manifesto Antropófago* (1928) de Oswald de Andrade. Em seu contexto original o fragmento remete à “Lei do homem. Lei do antropófago” (ANDRADE, 2011, p. 67). A própria referência ao autor do texto citado é escamoteada em detrimento de uma generalidade irônica: “um poeta brasileiro”. Esse “qualquer”, des-individuado pelo artigo indefinido que o precede, é anunciado com indiferença e, ao mesmo tempo, alegoria das condicionantes de uma esfera de produção e seu campo de possibilidades. Ao prescindir de nome, de origem, de um lugar autoral, essa *persona* dá vazão e consistência às vozes que ressoam no gesto poético. Ao devorar Oswald de Andrade, subtraí-lo da ordem proprietária, Waly Salomão elabora mais uma volta em espiral do programa antropófago, incorporando a própria estrutura citacional, e desprezando-a como resíduo. O que resta do processo digestivo é “um poeta brasileiro”, apenas.

É nesse ímpeto apropriacionista que emerge, alheios às estruturas normativas da tradição, os repertórios poéticos a partir dos quais a obra de Waly se realiza. Embaralhando os códigos de recepção de obras e programas, estabelecem-se relações dissonantes, que reelaboram o imaginário cultural. Da multiplicidade de modos de leitura, uma constelação de fragmentos de textos e programas se põe atrito, sem a dispositivo conciliatório da historiografia oficial, como materialidades em fricção. Nicolas Bourriaud, em seu livro *Estética relacional* (2009), descreve a forma da arte contemporânea como algo que “vai além de sua forma material: ela é um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica” (p. 29). A relacionalidade como vetor de organização de uma obra, colocando em confronto

imagens e modos discursivos de estratos distintos sob um mesmo arcabouço físico e conceitual, informa a leitura como multiplicidade. A cada ponto de vista, solicitado por uma determinada obra, corresponde a atualização de uma estrutura particular, engendrada como performance. Assim, o caráter relacional da obra, de acordo com Nicolas Bourriaud, “toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e *privado*” (2009, p. 19), e desse modo realiza o fim de uma versão “idealista e teleológica” (p. 17) da modernidade. Essa perspectiva ressoa na poética de Waly Salomão quando este afirma: “Criação = encaixar tudo e não se decidir por coisa alguma” (1983, p. 18).

Uma das seções que evidenciam as zonas de indeterminação entre as memórias de leitura e de vivência, suas acoplagens e transbordamentos, é a intitulada “Apontamentos do Pav Dois”, que tem como disparador o relato de cárcere de Waly Salomão na Casa de Detenção, em São Paulo. Preso durante 18 dias entre janeiro e fevereiro de 1970 pela polícia do regime ditatorial por porte de maconha, o poeta baiano é submetido a pressões ambientais de toda ordem. Tal “eixo narrativo” se apresenta contraditório, já que não se constitui pela elaboração e reiteração de personagens e de um espaço ficcional relativamente unificado; isto é, não implica uma continuidade enunciativa: não há uma determinação empírica clara, do fato vivido, que oriente uma sucessão de episódios concatenados na produção de uma representação unívoca. O texto se faz como um acúmulo de vestígios de uma memória em estado de invenção permanente, a qual não se pode recorrer para uma reconstituição factual de sua condição de vítima do aparelho repressor do estado. A descrição da vida na prisão, de seus personagens, do convívio tenso, é atropelada por citações sem origem declarada, que remetem a textos bíblicos, cinema, mitos das cidades perdidas de Atlântida e Lemuria, avisos de biblioteca, peças jurídicas, piadas, e especialmente ao *Tristes trópicos*, do antropólogo francês Lévi-Strauss, e ao *Genealogia da moral* do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Com isso Waly Salomão pretende fugir do horizonte de expectativas que esse fato biográfico produz:

Eu não quero ser unguído pela aura das “memórias dos cárceres”. A prisão foi importante pela situação paradoxal de ter deflagrado a libertação da condição da minha escritura. Muitos estiveram em casas de detenção, mas não escreveram, ou não escreveram propriamente o que se chama de escrever propriamente.<sup>1</sup>

Ao tentar escapar da identificação com os relatos políticos que marcariam o período (SÜSSEKIND, 1985), Waly Salomão pretende reivindicar a importância de empenho

---

1 *Folha de São Paulo*, Ilustrada, 31 de julho de 1983.

escritural, esse “escrever propriamente”, como experimentação do campo de possibilidades que se oferecia, testando seus limites, investigando seus modos de operação, a ponto de observar que é a própria circunstância do clausura que o impele a romper com os horizontes de expectativa institucionais. O conjunto heteróclito de fragmentos discursivos, a partir dos quais se informa sua obra, implode o edifício simbólico da individualidade original e, por conseguinte, da autoria, e estabelece zonas de contiguidade entre séries contraditórias. Para isso, em sua voz notam-se não apenas ecos, mas as próprias vozes de outros autores que orientam a construção da memória. De acordo com Compagnon, a *vox* (palavra de onde deriva “voz”), como conceito constitutivo do sistema retórico da Antiguidade, está associada a uma repetição discursiva que se atualiza na voz do orador; isto é,

com a *vox*, o orador dá a voz, ele se doa, empresta seu corpo, seu órgão, a uma ressonância. Fazendo assim, ele possui seu público. Mas a *vox* também o possui: quando ele fala, ela fala através de sua boca, como um vampiro, como um demônio, como um deus. (COMPAGNON, 1996)

Permeada por fragmentos alheios, destacados e objetificados numa série de saques e enxertos, a escritura walyana oscila entre a “possessão” citacional e a elaboração da memória, e se sedimenta como fronteira. Mais do que um lugar fixo, sob o signo da lei e da identidade, é o espaço intersticial onde se encontra uma multiplicidade de fluxos. De seus atritos e convergências, evidencia-se uma interface que, ao mesmo tempo que é forma que institui um princípio de interioridade, é a forma que se projeta ao encontro da alteridade, com a qual contrasta radicalmente. Do comércio entre lugares erigidos por essa linha demarcatória, ainda que fluida e metamórfica, a memória institui o agenciamento enunciativo do texto.

Desse modo, *Me segura...* se faz como organismo autoconsciente a negociar seus limites, e que segue “se masturbando continuamente no seu campo descontínuo. O texto mordendo seu próprio rabo. O texto mocózado. Zona ou cidade... lo podrido es la llave secreta en mi ciudad, una fecal industria de jasmines de cera. O texto embaralhando as cartas. Modelo para desarmar” (1983, p. 20). A leitura de suas próprias trajetórias, que se produz tanto pela metáfora da masturbação, quanto por sua descontinuidade, aponta para um fragmento de um texto em outra língua. Trata-se do romance do escritor argentino Julio Cortázar, *62 – Modelos para armar*, publicado em 1968, citado várias vezes no transcorrer do livro. O texto que se insurge contra os ordenamentos fixadores, propõe-se, numa leitura paródica do próprio objeto citado, invertendo-o, como “modelo para desarmar”, o que indica as formas de apropriação e transfiguração do alheio em sua malha textual. Modelo para armar



e desarmar, o texto, produto da predação citacional e de sua organização em lugares movediços de enunciação, se oferece como um convite à experimentação.

### Referências

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leitão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

SALOMÃO, Waly. *Babilaques: alguns cristais clivados*. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria; Kabuki Produções culturais, 2007.

SALOMÃO, Waly. *Gigolô de bibelôs*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTIAGO, Silviano. Os abutres. In: \_\_\_\_\_. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários & retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ZULAR, Roberto. *O que fazer com o que fazer: algumas reflexões sobre o Me Segura qu'eu vou dar um troço* de Waly Salomão. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, n.8. 2005.

# SEMIOSES NÃO VERBAIS COMO TRAÇOS CONTEXTUALIZADORES DE MICROCONTEXTO EM SALA DE AULA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UAST/UFRPE)

## 1. Introdução

O presente artigo busca apresentar reflexões em torno do conceito de contexto e do recurso a semioses não verbais como traço contextualizador essencial para a efetivação contextual a partir das discussões de van Dijk (2012). Tomamos como objeto de investigação o *microcontexto abertura de aula* que se trata de um recorte de uma série de aulas de Geografia videogravadas. Para tanto, iniciamos o presente trabalho com a seção *Sobre a noção de contexto* em que discutimos o conceito de contexto em uma perspectiva sociocognitiva. Em seguida, contamos com *Aspectos metodológicos da coleta de dados* que traz os recursos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. O trabalho segue com *Analisando o microcontexto abertura da interação com a turma* que apresenta a análise de *abertura de aula* de uma de Geografia. Por fim, apresentamos as nossas *Considerações Finais* e as referências que subsidiaram as nossas discussões.

## 2. Sobre a noção de contexto

Van Dijk vem defendendo a cognição como um elemento importante para o trabalho com o contexto. Um dos seus diferenciais está no fato de colocar a condição cognitiva anterior às condições pragmáticas, ou seja, as regras pragmáticas que regem a construção contextual estariam subordinadas a uma organização cognitiva. De acordo com o autor,

poder-se-ia mesmo dizer que as condições sociais relevantes envolvidas nas formulações das regras pragmáticas, como nas relações de autoridade, poder, papel e polidez, operam sobre bases cognitivas. Isto é, elas só são relevantes na medida em que os participantes têm conhecimento dessas regras, podem usá-las e são capazes

de relacionar suas interpretações sobre o que está ocorrendo na comunicação às características sociais do contexto (VAN DIJK, 2012, p. 76).

Van Dijk (2012) amplia a discussão sobre contexto e apresenta algumas considerações que julgamos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador enumera uma série de pressupostos que o ajudam a definir o conceito. Tomamos alguns desses pressupostos que achamos mais oportunos para a nossa discussão. Vejamos a seguir:

- (1) Os contextos são construtos subjetivos dos participantes;
- (2) Os contextos são modelos mentais;
- (3) Os contextos controlam a produção e compreensão do discurso;
- (4) Os contextos são dinâmicos.

O primeiro pressuposto afirmar que, por mais que os contextos estejam de certo modo definidos pela situação ou pelos fatores externos ao sistema linguístico, há uma construção que depende da dedicação/relação dos participantes com o evento comunicativo. No caso da sala de aula, os sujeitos, em acordo, reconstróem o ambiente enunciativo a cada vez que a aula é (re)iniciada. Por mais que a situação esteja “pré-definida” em virtude das situações sociais, há particularidades do evento que só são retomadas numa relação de intersubjetividade. Tal condição elencada nesse primeiro pressuposto nos leva a entender o contexto como um modelo mental que é apresentado no segundo pressuposto do autor.

Para van Dijk (2012), as atividades realizadas dentro de um cenário enunciativo estão dispostas em nossas memórias e são ativadas e reativadas, à medida que sejam necessárias. Aqui teríamos um dos principais pontos de contribuição do autor para a discussão sobre contexto: a sua condição cognitiva. O autor defende a tese de que os sujeitos partiriam de experiências mais gerais e corriqueiras para reproduzir os modelos de contextos em que estariam envolvidos. Segundo ele, “esses modelos representam as propriedades relevantes do entorno comunicativo na memória episódica (autobiográfica) e vão controlando passo a passo os processos da produção e compreensão do discurso” (VAN DIJK, 2012, p. 35). Assim, teríamos modelos simples para os diversos eventos comunicativos e, a partir deles, poderíamos ir para as situações mais complexas: os microcontextos e os macrocontextos, respectivamente.

Essa condição nos leva ao terceiro pressuposto selecionado. Os contextos controlam a produção e a interpretações dos discursos. Assim, os discursos produzidos são entendidos a partir do cenário enunciativo que é ativado a partir da interação e, por sua vez, a interpretação dada ao discurso produzido está atrelada a ele. Esse pressuposto pode ser comparado com as condições textuais aludidas por Koch (2003) para a elaboração do contexto.

Por fim, já que tratamos de linguagem e a entendemos como atividade social, interacional e cognitiva, não poderíamos negar a natureza dinâmica do contexto. Por mais que exista uma regulação mínima construída para cada situação comunicativa, há uma plasticidade contextual que está a serviço da interação e se desenvolve em torno dela. Podemos acrescentar aqui “as funções pragmáticas dos modelos de contextos” que, segundo van Dijk (2012) tem por intenção “garantir que os participantes possam produzir textos ou falas adequados na situação comunicativa presente e que possam compreender a adequação dos textos ou fala dos outros” (p. 37). Entendemos que o autor coloca os fatores pragmáticos como um elemento que corrobora a construção de um contexto e não como um fator incisivo ou decisivo.

Koch, Morato e Bentes (2011), numa releitura dos trabalhos de van Dijk, apontam para os traços contextuais relevantes para a efetivação do contexto. Segundo as autoras, haveria três traços importantes postulados pelo pesquisador, a saber, os participantes e algumas de suas características; o cenário; e *os objetos típicos*. O primeiro traço seria responsável pela identificação dos sujeitos participantes. Para isso, são elencados gênero, idade, educação e posição social, etnicidade e profissão. “Também para o autor, alguns papéis sociais desempenhados pelos participantes são mais relevantes do que outros, tais como ser um amigo ou um inimigo, deter mais capital simbólico ou deter menos, ser mais poderoso econômica ou socialmente ou menos poderoso etc.” (KOCH; MORATO; BENTES, 2011, p. 85). O segundo está associado ao espaço de enunciação que envolve o tempo, o lugar, a posição do falante e a alguns aspectos do ambiente físico. “O cenário pode ser privado ou público, informal ou institucional” (idem). O terceiro traço contextual seria responsável pela caracterização de ambientes físicos. A sala de aula, a sala do júri, a redação de um jornal, são cheias desses objetos especiais (ibidem).

Há ainda um destaque para as semioses diversas como traços contextuais importantes que compõem as ações verbais e não verbais no curso das interações. “Nesse caso, os atos de fala, gestos, expressão facial e movimentações do corpo desempenham um papel fundamental na estruturação discursiva e na descrição e compreensão do contexto” (KOCH; MORATO; BENTES, 2011, p. 85). Tal condição nos aponta para um contexto multimodal em que as diversas semioses conduzem à efetivação de um modelo de contexto. Por essas razões, podemos entender a noção de contexto como “um estado de coisas que em parte está organizado a priori, e em parte está associado a uma significação que emerge de sua própria organização” (HANKS, 2008, p. 67). Posto assim, partimos para a seção seguinte em que trataremos dos procedimentos de coleta de dados.

### 3. Aspectos metodológicos da coleta de dados

A presente pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa do tipo qualitativa. Uma das justificativas que apresentamos por tal escolha metodológica está relacionada com a seleção do *corpus*: sequência de aulas videogravadas. Em vista disso, não priorizamos aqui o aspecto quantitativo da coleta, mas buscamos informações que são suficientes em uma perspectiva qualitativa (GUNTHER, 2006). Entendemos que a quantidade de horas de gravação não é diretamente proporcional ao aparecimento do fenômeno que iremos tratar.

A outra justificativa está em função do papel do pesquisador, ou para nós, pesquisador-observador que irá atuar durante a coleta dos dados. Desse modo, entendemos aqui por pesquisa qualitativa, tal como pensado por Garnica (1997), um estudo que priorize a qualidade da investigação, tendo em vista os elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Corroboramos nossa posição com as propostas apresentadas por Ludke e André (1986). Para as autoras, uma pesquisa ganha o caráter de qualitativa quando:

1. tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11-13).

Diante dos posicionamentos apresentados, não teríamos como optar por outro tipo de pesquisa, uma vez que a pesquisa de cunho qualitativo se mostra condizente com os nossos pressupostos teóricos.

Para a gravação das aulas, contamos com uma câmera com recursos de gravação em HD, no intuito de alcançar uma melhor qualidade das imagens, além de um tripé para o suporte e fixação do aparelho. Como nosso foco era o professor, dispusemos a câmera em sala de modo que nos detivéssemos em sua imagem sem apresentar grandes prejuízos para o professor e para o aluno durante a execução da aula.

Dessa forma, não acompanhamos apenas o desenrolar do professor à frente do quadro-negro, mas em sua atuação por todo o espaço da sala de aula, permitindo acompanhar as interações do professor em grupo de alunos, em atendimento a um aluno em particular ou em

outro tipo de atividade frequente em seu cotidiano pedagógico. Tal localização espacial também nos permitiu apresentar o mínimo de interferência nas atividades desenvolvidas pelo professor, uma vez que não precisávamos pedir para que ele ficasse em determinada posição durante as gravações<sup>1</sup>.

Entretanto, mesmo diante das justificativas apresentadas, vale salientar que a observação realizada por videogravação não descarta os registros escritos e as anotações feitas por uma observação *in loco* pelo investigador. Já que estamos tratando de uma pesquisa qualitativa, a visão do pesquisador diante do espaço de observação é extremamente importante e imprescindível para a composição do *corpus* que será formado. Durante a observação, o investigador consegue registrar dados visíveis e de interesse da pesquisa que são de cunho mais subjetivo e que podem ser associados às imagens feitas.

Carvalho (2006) chama a atenção para uma proposta de perspectiva triangular para a investigação em sala de aula. Para ela, a videogravação pode ser associada a outros tipos de ferramentas que não a dispensam, mas são tão úteis quanto. Contamos ainda como recurso metodológico além da videogravação, com uma entrevista semimonitorada e com um questionário, no intuito de obter informações que nos ajudassem a refletir sobre algumas atitudes do professor em sala e buscar informações sobre o espaço didático e a turma, ponto já discutido em momentos anteriores da presente seção. Dessa forma, pudemos aproveitar ao máximo os dados coletados, no intuito de recompor o cenário interacional videogravado.

Após a videogravação das aulas, seguimos com o processo de transcrição. Para tanto, recorremos às propostas de Norris (2001), Kress *et al.* (2001), que tratam de aspectos multimodais envolvidos na transcrição. Desses autores, buscamos as sugestões referentes às descrições de atividades multimodais – proxêmica, olhar, postura – que retratam a cena discursiva. Ainda no tratamento dos dados, usamos como ferramenta auxiliar na transcrição dos dados o programa ELAN desenvolvido pelo *Max Plank Institute for Psycholinguistics*, na Holanda. O programa vem sendo usado como recurso indispensável em pesquisas que trabalham integrando o verbal a semioses de outras ordens.

Após a descrição do processo metodológico, seguimos com a análise da aula selecionada.

#### **4. Analisando o microcontexto abertura da interação com a turma**

---

<sup>1</sup> Cabe explicitar que a disposição da turma apresentada refere-se à organização da sala de aula no início das aulas. Com a acomodação dos alunos em sala, a turma ia se concentrando ao redor da sala, de forma que o pesquisador não comprometia a visão dos alunos no decorrer da aula.

Para a composição da presente seção, optamos por primeiramente tratar da seleção da aula analisada e, por seguinte, analisá-la. Para isso, dividimos a seção em dois momentos que buscam atender tal proposta.

#### 4.1 A seleção da aula analisada

Ao longo de nossas observações em sala, percebemos que havia uma rotina que era executada pelo professor a cada novo encontro com a turma. Todas as aulas *seguiram um roteiro, aconteciam dentro de um script*, ou seja, seguiam um modelo de macrocontexto. Entendemos que a aula é um evento mais amplo em que acontecem eventos menores, mais pontuais, ou seja, havia um macrocontexto em que microcontextos se realizavam (VAN DIJK, 2012).

A aula, enquanto macrocontexto, apresenta uma estruturação sequencial temporal dividida em começo, meio e fim e que está organizada para ser interrompida. Cada evento de aula acontece dentro de um horário e lugar pré-estabelecidos, com regras sociais acertadas, voltado para uma prática didática e com temática e atividades planejadas. Ou seja, existe uma gama de acertos institucionais e de fatores externos construídos historicamente e socialmente que são necessários para a (re)criação do contexto de aula a cada novo evento.

Posto assim, entendemo-la como um macrocontexto que, por sua vez, permite a criação de contextos mais focais, os microcontextos. Dessa forma, cada evento aula é formado por um conjunto de microcontextos que não deixa de considerar a aula enquanto um macrocontexto. Em nosso caso, identificamos quatro microcontextos que compõem o evento aula. A título de esclarecimento, expomos o evento aula a partir da divisão dos microcontextos. Observemos:

Microcontexto 1 →	Microcontexto 2 →	Microcontexto 3 →	Microcontexto 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Abertura da interação com a turma;</b></li> <li>• <b>Organização da sala de aula;</b></li> <li>• <b>Organização dos recursos didáticos.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura da prática de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicação de conteúdo;</b></li> <li>• <b>Resolução de exercícios;</b></li> <li>• <b>Atividades em grupo.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fechamento da aula.</li> </ul>

Assim, para os propósitos de nossa pesquisa e por questões metodológicas, ainda que concebamos a aula como um macrocontexto, não iremos aqui analisá-la em sua completude. Selecionamos o microcontexto 1 – abertura da interação com a turma – da aula 2 de nosso *corpus*.

#### 4.2 A análise do microcontexto *abertura da interação com a turma*

A partir dos traços contextuais apontados por van Dijk analisaremos o **microcontexto 1**. Para isso, focaremos nossas análises nos traços contextuais *ações verbais e não verbais dos participantes*. Vale salientar que, em nossas análises, os traços contextuais de cenário, objeto típico, participantes também tomarão parte como elementos auxiliares da contextualização do momento em questão. Posto assim, partimos para as análises.

Independentemente do tipo de atividade que fosse ocorrer ao longo da aula, existia uma série de ações que eram executadas pelo professor antes de dar início à *abertura da prática de ensino*, isto é, antes de iniciar o microcontexto 2. Esse conjunto de ações era implementado no primeiro momento da aula, no microcontexto 1, no intuito de organizar o evento que estava começando. Percebemos que tal conjunto não estava necessariamente envolvido com o conteúdo temático da aula ou era algo particular da aula de Geografia, mas se mostrava como parte de um cenário enunciativo de início de aula.

O papel do professor era importante na organização e na efetivação de tais ações. Podemos dizer que eram atitudes de um professor e não especificamente de um professor de Geografia. Eram ações que marcavam *o contexto de início de aula* e eram percebidas através das ações verbais, bem como das ações não verbais do professor que aqui tomaremos por traços contextuais (KOCH; MORATO; BENTES; 2011).

Para iniciarmos as nossas análises, contamos com a transcrição do microcontexto 1 da aula 2. Analisemos também a sequência de imagens que retratam ações não verbais do professor, tendo em vista a *abertura do início de aula*. Vejamos:

Aula 2 – Microcontexto 1			
Tempo total 49 s			
linhas	Tempo de ocorrência	Transcrição	Descrição das ações não verbais
01 02 03	00:00		PG entra na sala e vai em direção ao quadro-negro e apaga as anotações deixadas por outro professor.



04			
05	00:26		Em seguida, segue em direção ao birô e organiza o seu material. Durante esse tempo vez por outra, lança um olhar em direção à turma.
06			
07			
08			
09	00:49		PG pega uma ficha de exercícios e vai para a frente do quadro-negro e fica de pé diante da turma.
10			
11			
12			
13			

As imagens seguem a ordenação da esquerda para direita. Acompanhemos:

**Sequência de imagens 1: Ações não verbais do professor no microcontexto 1 da aula 2**

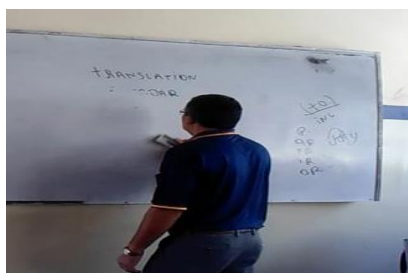


Imagem 1: PG apagando o quadro-negro

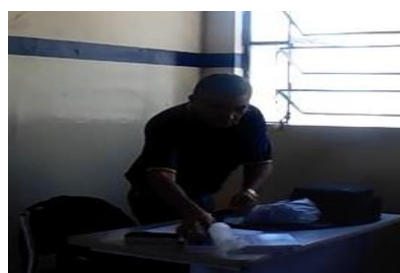


Imagem 2: PG organizando o material de aula



Imagem 3: PG olhando para a turma



Imagem 4: PG pegando a ficha de exercícios

A transcrição e as imagens acima ilustram o microcontexto 1 da aula 2. O momento em questão ocorre durante 49 segundos do início da aula em que não há nenhuma ação verbal de PG (professor de geografia). Toda a efetivação do microcontexto recortado é feito através de ações não verbais produzidas pelo professor. Koch, Morato e Bentes (2011), numa releitura dos postulados de Teun van Dijk para os estudos do contexto, apresentam o recurso a semioses não verbais como um dos traços contextualizadores. As autoras apontam para o fato de que os gestos, as expressões faciais, os movimentos do corpo são traços importantes para a efetivação de um contexto.

Todavia, salientamos que as ações não verbais analisadas isoladamente não apresentam sentidos prontos. As semioses não verbais devem ser entendidas dentro de um contexto mais amplo em que os diversos traços contextualizadores estão à disposição, tendo

em vista uma atuação em conjunto para a construção dos sentidos pretendidos. As ações não verbais, bem como as verbais devem ser compreendidas no curso interativo.

Em nosso caso, as ações não verbais que estamos analisando (apagar o quadro, organizar o material, voltar o olhar para a turma, pegar uma ficha de exercícios) só se efetuam como contextualizadores de início de aula, devido ao momento da interação. Todas essas ações podem se desenvolver em outros momentos da aula e separadamente, produzindo outros sentidos.

O sentido *iniciar a aula* é estabelecido numa construção intersubjetiva entre alunos e professor que recorrem a um modelo contextual e aos seus conhecimentos de mundo construídos cognitivamente (VAN DIJK, 2012). Percebemos que nas aulas observadas, o ato de apagar o quadro faz parte da encenação discursiva de PG para iniciar a aula, enquanto os alunos vão se organizando em sala.

Relembremos aqui a proposta de Norris (2001) para as investigações de interações face a face. Segundo a autora, devemos estar atentos às semioses não verbais e às respostas dadas a elas. Assim, cada gesto feito pelo professor, cada expressão esboçada por ele, cada movimento de seu corpo deve ser compreendido, levando-se em conta o contexto em que suas ações estão inseridas.

Kress *et al.* (2001) ainda nos aponta para o uso de semioses não verbais que compõem a retórica da sala de aula. Para os autores, há ações que marcam o espaço da sala de aula e são executadas dentro dele e há ações que são particulares de um determinado professor.

Levando em conta tais questões, temos no microcontexto 1 da aula 2 uma série de ações não verbais que marcam a abertura da interação com a turma. Assim, temos (1) PG apagando o quadro (imagem 1), (2) PG organizando o material sobre o birô de professor (imagem 2), (3) PG fixando o olhar para a turma (imagem 3), (4) PG pegando uma ficha de exercício (imagem 4).

As ações 1, 2 e 4 fazem parte da retórica da sala de aula (KRESS *et al.*, 2001), tanto que os alunos as reconhecem como atos que devem ser executados unicamente pelo professor. A aceitação dessas ações por parte dos alunos deve-se a outros traços contextualizadores que complementam *o contexto de início de aula*.

Há, entre os apontados por van Dijk (2012), o traço contextualizador de participante. Via de regra, o papel social do participante é formatado pelo seu discurso que o distingue de outros papéis sociais (idem, 2012). Entretanto, ainda que não haja nenhum elemento verbal que marque PG dentro do papel social de professor, temos uma série de ações não verbais empenhadas por ele que o fazem ser reconhecido como tal.

No momento em questão, o ato de apagar o quadro e a utilização do birô de professor são ações de traços contextualizadores importantes que nos levam a construir o papel de professor. Podemos mencionar ainda o uniforme utilizado por ele que o distingue dos alunos e dos demais profissionais da escola, bem como aponta a institucionalização de seu papel social.

Não poderíamos também pôr de lado o participante *aluno*. A identificação do papel de professor é estabelecida numa inter-relação com o participante aluno. Há características institucionalizadas que são previamente determinadas, mas há também uma construção identitária de participante que se formula ao longo das interações. Um aluno que não frequenta a aula com assiduidade, por exemplo, não será visto da mesma maneira pelo professor e pela classe que um aluno assíduo.

Não devemos deixar de apontar para o traço contextualizador do cenário. A identidade de professor só se efetiva dentro de condições institucionais que atribuem autoridade a esse papel social. A escola seleciona um professor para dar aula de uma determinada matéria em uma determinada turma. Por isso, se outro professor assumisse o papel de professor da turma sem uma explicação prévia poderia comprometer o andamento da aula e até anular a validade das ações que estão sendo analisadas.

Atrelado ao participante e ao cenário, percebemos também a utilização de alguns objetos físicos como elementos que tanto marcam a identidade do professor, quanto contextualizam o ambiente de sala de aula e nos levam à composição do cenário. Chamamos a atenção para o uso dos seguintes objetos: o apagador, o quadro-negro, o birô de professor, a ficha de exercícios. Todos esses objetos compõem o ambiente de sala de aula e permitem ações não verbais que marcam a identidade social do participante. Logo, o ato de apagar o quadro-negro, o uso do birô, a proposta de pegar a ficha de exercícios são ações desempenhadas por um professor dentro do contexto de aula e não por outro profissional da escola.

Estamos chamando atenção para o fato de que as ações empreendidas no momento 1 acionam *o contexto de abertura de interação com a turma*. Esse conjunto de ações não é executado por PG para dar início às aulas de Geografia, mas é acionado por quem desempenha o papel social de professor, seja ele de qual disciplina for.

Vimos que no microcontexto 1 da aula 2, PG usa de vários traços contextualizadores para a efetivação do contexto em questão. Entre os traços mais evidenciados estão as ações não verbais de PG que coordenam a ativação do macrocontexto. Entretanto, os traços de cenário, de participante e de objetos típicos amparavam a construção de sentidos que emergia

no momento da interação. Dessa forma, ainda que a ocorrência das semioses não verbais não fosse saliente nesta interação para a construção do contexto, não há como descartar o conjunto formado pelos outros traços contextuais. Esse conjunto aciona elementos de ordem cognitiva e sociocultural, bem como os conhecimentos de mundo necessários para a construção de sentido.

## **5. Considerações Finais**

O microcontexto analisado mostrou a força que o traço contextualizador de ação não verbal tem para o estabelecimento do contexto. Vimos, na interação analisada, que somente a linguagem verbal não é suficiente para a efetivação de um contexto, ou melhor, que a sua ausência não comprometeu a ativação do microcontexto necessário para o início da aula. Não estamos aqui anulando a importância da linguagem verbal para os estudos do contexto, mas salientamos a importância de nos voltarmos para os traços contextualizadores que buscam fazer a ativação do contexto.

Entendemos que a condição de associação verbal e não verbal que nos levam a multimodalidade é também indissociável para a ativação de contextos. Podemos ainda reconhecer nas ações não verbais executadas pelos participantes a possibilidade de construção de identidade, como fica explícito no ato de apagar o quadro-negro feito por PG. O cenário e os objetos típicos também apresentam uma força discursiva dentro do processo de contextualização, uma vez que acionam os nossos conhecimentos de mundo, cognitivos e socioculturais, visando à criação de um modelo de contexto, como aponta van Dijk (2012).

Ainda que tenhamos nos focado em um microcontexto de aula, percebemos que há uma organização de ações que é construída numa relação intersubjetiva que nos leva a reconhecer o início de aula. Acreditamos que outros momentos da aula como o meio ou fim também são passíveis das mesmas condições, visto que compreendem um dos microcontextos do evento aula.

O estudo aqui apresentado mostra uma pequena possibilidade de investigação em torno do contexto, tendo em vista o conceito de microcontexto e dos traços contextualizadores. Salientamos ainda a necessidade de ampliarmos o escopo das investigações em Linguística, buscando uma abordagem multimodal para os estudos.

## **Referências**

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María (orgs.). *A pesquisa em Ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 13-48.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.* São Paulo. Agosto, 1997. p. 109-122.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, Mai./Ago. 2006.

HANKS, Wiliam F. *Língua como prática social*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges; BENTES, Anna Christina. Ainda o Contexto: Algumas Considerações sobre as Relações entre Contexto, Cognição e Práticas sociais na Obra de Teun van Dijk. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, v. 11, n. monográfico em homenagem a Teun van Dijk, p. 79-92, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

VAN DIJK. Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

## **O RESSUSCITÓRIO DE ODORICO-PARAGUAÇU E SUAS OUTRAS GENTES, UMA ESCRITA PALIMPSESTICA**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Thais Rabelo de Souza (UFPE/CAPES)*

Quem lida com a análise crítica de obras e autores já exerce o ofício consciente da linguagem, trata-se de uma metalinguagem construída a partir de um caminho singular de percepção e apreensão de possíveis novos significados. Se como nos diz Samira Chalhub (2005), a linguagem enquanto signo em ação implica uma leitura de relações, seja passiva ou dinâmica, de criação ou repetição, é o exercício da relação entre linguagens, que neste ensaio pretende-se buscar. Para a autora, “a verdade da arte literária é reveladora: rastreia o sentido das coisas, apresentando-as como se tudo fosse novo, porque nova é a forma de combinar as palavras” (p.9)

*O Bem-Amado*, de Dias Gomes, é conhecido não somente pela peça teatral, como também a partir das adaptações para a telenovela e série, além do cinema. A primeira versão escrita em 1962, não foi logo encenada, sendo publicada pela primeira vez em 1963, na revista *Claudia*, com o título de *Odorico, o Bem amado e os Mistérios do Amor e da Morte*. A encenação só acontece pela primeira vez em 1969, no Teatro Santa Isabel, pelo Teatro de Amadores de Pernambuco – TAP, dirigido por Alfredo de Oliveira. Dias Gomes diz em nota que esta foi sua peça de vida mais acidentada, num tempo em que a quantidade de personagens atraía mais atenção do que a peça em si. Além de escrever peças e romances, o autor também adaptou e dirigiu suas produções, traduzindo e intervindo, através de outras linguagens na sua criação primeira, um processo de palimpsesto entremeado e concebido conscientemente.

O drama-cômico do prefeito interiorano de sucupira, em *O Bem-Amado* (2006), o verborrágico e sábio Odorico-Paraguaçu, tem na inauguração do prometido cemitério, o fio da narração que se desdobra na abordagem de outras problemáticas, numa denúncia irônica e bonachona não somente da realidade política, ainda contemporânea, como também das relações entre poder, verdade e mascaramento da sociedade. No entanto, a referida peça, neste ensaio, servirá como base, a mão primeira, para se pensar outra obra da produção literária de Dias Gomes, *Sucupira ame-a ou deixe-a* (2004), e, em linhas gerais, a produção fílmica

homônima realizada em 2010, com direção de Guel Arraes, na qual o enfoque gira em torno do mesmo tema.

Para tal análise, temos como um dos postulados teóricos, o território do palimpsesto de Gérard Genett (2010), pergaminho cuja inscrição se raspa para se traçar outra por cima, o que não oculta à escrita anterior, entendido aqui, no sentido figurado, de que todas as obras derivam de uma anterior, seja por transformação ou imitação, um texto pode sempre ler um ou outro. Genett ressalta a arquiteitualidade do texto, ou seja, o conjunto das categorias que torna cada texto singular. A transcendência textual do texto, denominada por ele de transtextualidade é tudo o que se pode colocar em relação, aberta ou secreta, com outros textos. Lembrando que as relações transtextuais não são estanques, antes se relacionam e até mesmo se confundem quando agenciadas no tecido textual.

Neste caso, a literatura de segunda mão é a outra mão do mesmo escritor. *Sucupira ame-a ou deixe-a*, escrita em 1982, vinte anos depois da publicação da peça teatral, é na verdade um projeto concebido em decorrência da séria televisiva homônima de *O bem-amado*. Classificada como romance, mas na verdade constituída por sete contos, sem interdependências, mas com alguns entrelaçamentos, já que as narrativas se passam na pequena cidade litorânea de Sucupira. Nesta, Odorico-paraguaçu está mais “envivecido” do que nunca.

Dias Gomes retoma o ápice da peça teatral anterior, e seus personagens principais, mas essa não é uma continuidade, visto que também amplia, desloca e insere novos personagens e problemáticas, tais como a reforma agrária, questões ambientais, a figura da mulher em funções de poder antes patriarcais- como o posto de delegada, jornalista; o vigário numa postura mais crítica e oposicionista ao prefeito; o Zeca- diabo, ex-matador, que surge nesta narrativa como um novo líder; e o jogo de poder das eleições para a Academia de Letras Sucupirana, uma crítica aos não escritores inclusos neste sistema.

Sucupira, “cidade onde a vida passa sem pressa”, torna-se também cenário-personagem, na medida em que, ao longo da narrativa, são traçados elementos afetivos entre a urbe e seus moradores. Dias Gomes proporciona a escrita de uma cartografia imaginária, que pela repetição de signos e significações se fixam num jogo de relações, onde o referente, a ancoragem do real, pode ser qualquer um que ao leitor pareça familiar. Como nos diz Renato Cordeiro Gomes (2008), ao falar da legibilidade da cidade no texto ficcional, “trazemos na mente um modelo de cidade que as cidades concretas preenchem” (p.19), na narrativa, o processo se inverte pela intervenção do leitor, que a partir da cidade imaginária, busca seu modelo de cidade concreta:

o texto é o relato sensível das formas de ver a cidade; não enquanto mera descrição física, mas como cidade simbólica, que cruza lugar e metáfora, produzindo uma cartografia dinâmica, tensão entre racionalidade geométrica e emaranhado de existências humanas. (GOMES, Renato Cordeiro, 2008, p. 24)

Desta maneira, ao se pensar em cidades imaginárias, lembramo-nos de Ítalo Calvino (1990), em seu livro *As cidades invisíveis*, dos relatos de Marco Polo ao imperador Kublai Kan, acerca das cidades que ele não pode ver, mas pode torná-las reais, a partir da narração. Neste relato, as cidades são compostas de memórias, símbolos, desejos, trocas e nomes, tal como Sucupira, sua legibilidade depende do viajante que ali decide entrecruzar suas experiências, modos de ver, sentir e existir, pois, “as cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas expectativas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa”. (CALVINO, 1990, p.44)

Assim, a construção das imagens em torno da cidade, tanto para o personagem de Marco Polo quanto para o de Kublai Kan, não se concretizam pelo que lhes é dado a ver, e sim pelo que querem tornar visível aos olhos, já que ambos partem de um modelo citadino, já construído em seus pensamentos. A cidade, além de registro dinâmico da vida de seus moradores, funciona conforme nos ressalta Renato Cordeiro Gomes (2008), como uma espécie de palimpsesto, cidade-registro, onde escavamos em sua rasura aquilo que permaneceu esquecido para fazer germinar recordações, e junto, experiências afetivas que remetem a outras, numa tessitura intertextual da qual somos incapazes de por fim. Nela escrevemos, apagamos e reescrevemos novamente não só passado e presente, mas entremeamos pelo fio da memória uma possibilidade de leitura para seu futuro.

Voltando a narrativa de *Sucupira ame-a ou deixe-a*, o recurso intertextual, que segundo Chalhub (2005) é também uma forma de metalinguagem, se torna ainda mais explícito, “uma leitura relacional, isto é, mantém relações de pertença porque implica sistemas de signos de um mesmo conjunto, onde as referências apontam para si próprias, e permite, também, estruturar explicativamente a descrição de um objeto” (p.8). E o próprio Dias Gomes, no decorrer do texto, brinca com as noções de autoria, plágio, processo de criação, paródias de obras canônicas como *Os lusíadas*, de Camões e a *Odisséia*, de Homero, bem como os momentos literários da história da literatura.



Segundo Genett (2010), o termo paródia que significa cantar ao lado, em contraponto, sofre com o decorrer dos tempos, modificações estilísticas, e enquanto figura literária é também um jogo intertextual de palavras, e com duplo sentido, ora de transposição burlesca de um texto, ou imitação satírica de um estilo. Na obra de Dias Gomes há também os pastiches satíricos, no caso, frases de efeito ditas por grandes políticos ou personalidades, que são agregadas aos neologismos de Odorico:

- [...] E, como disse Rui Barbosa, na informática está o futuro da humanidade.
- O senhor tá certo de que Rui Barbosa disse isso? – estranha Tuca.
- Certo não tou, mas a certeza é inimiga da dúvida, a dúvida não se dá com a discussão, e somente a discussão traz a luz.
- Isso não é de Rui Barbosa...
- Não, é meu mesmo.
- [...]
- Garanto que o toque d'A Trombeta ia trombotear em todo o Estado, quiça em todo o Brasil. Mas há indivíduos que perdem o trem da história por não ouvirem o seu apito...Foi Getúlio quem disse isso ou foi Noel Rosa? (GOMES, Dias, 2004, p.74-77)

Entre o tom lúdico e o sério, vemos também uma alusão aos modos que a ditadura utilizava para coibir e censurar a produção artística e cultural, em relação à imprensa e liberdade de expressão, no episódio em que a banca de jornal é incendiada, e as impressoras do jornal “A trombeta” queimadas. Em quase toda a composição da narrativa temos um processo metalinguístico. Temos ainda, a passagem em que Neco Pedreira e Tuca Medrado resolvem encenar a morte e enterro de Odorico pelas ruas da cidade, em comemoração aos quatro anos da não-inauguração do cemitério municipal, a farsa é publicada na página principal do jornal:

- O caixão vai sair da redação d'A Trombeta para o cemitério. E estão convidando o povo para acompanhar!
- E a polícia vai permitir essa manifestança subversenta?- Odorico pega o telefone, disca quatro números.- Na próxima encarnação quero ser prefeito num país civilizado. Esta é uma terra de capadócijs. Duvido que na Inglaterra se enterre um prefeito sem atestado de óbito e sem o competente de cujus.

[...]

- E pode noticiar que uma pessoa morreu, se a pessoa está viva?- pergunta Zuzinha.
- Se a gente disser que não pode, eles vão gritar que a gente ta censurando a imprensa. – Odorico abre gavetas, fecha gavetas, sem nenhum propósito. – Que a imprensa tem que ser livre pra matar quem quiser e enterrar quem quiser enterrar. (GOMES, Dias, 2004, p.71-73)

A linguagem-objeto, o código em questão, e a arbitrariedade dos signos é outra questão a ser observada. Se a partir da redundância e prolixidade “palavratórias” de Odorico, percebemos a provocação do que seja um discurso político, retórica dos vazios, divagações e

frases de efeito, Dias Gomes escava mais fundo a “aparente” superfície da linguagem. A metáfora do mundo avesso as simetrias e ordenações, demonstra que os sentidos também podem ser reordenados de todas as maneiras possíveis.

Ao brincar com a nomeação das coisas, das nomenclaturas hierarquizadas dos signos, o autor reinventa uma nova roupagem para as palavras, um modo particular de dizer, do uso que se faz entre o dito e não dito, e fazendo isso, amplia as possibilidades não somente figurativas, deslocando o sentido e grafia dicionarizados, como abre espaço para uma reflexão além do signo, jogando com o seu corpo de trabalho, a linguagem. Lembramo-nos do livro *A memória das coisas*, de Maria Esther Maciel (2004), quando diz da insensatez e ineficácia de toda a tentativa de nomeação das coisas do mundo, pois algo sempre escapa, o esquecimento assim como o lembrar, habitam a mesma ordenação do sensível, a materialização concreta do que nos cerca, na medida em que define a experiência de estar no mundo, também é aquela que nos consome.

Apesar da divisão em contos, do enredo, clímax, dos cortes na narrativa, e algumas digressões temporais, a narrativa de *Sucupira ame-a ou deixei-a*, estabelece pela forma em que é narrada, em diálogos, a sua ligação com o texto teatral de *O bem-amado*. A palavra mais do que movimentar a imagem, insinua e modela o jogo das cenas, movimentos e expressões dos personagens, sem contar que a linguagem oral passa por um processo de incorporação, tal como se fala, para a linguagem escrita.

Já o “ressuscitório” de Odorico, abordado pela linguagem cinematográfica, lançado em 2010, com direção de Guel Arraes, e do elenco formado por Marco Nanini, Tonico Pereira, José Wilker entre outros, com o mesmo título da peça teatral, centra o foco na abordagem das temáticas de *O bem-amado*, entre as quais, a que gira em torno do prefeito e sua promessa eleitoral de construir e inaugurar o cemitério municipal. Todavia, mescla trechos da peça e do livro *Sucupira ame-a ou deixe-a*, eliminando e inserindo novos personagens.

No capítulo “A adaptação fílmica, seus mitos, a questão do feminismo e do olhar”, a autora Silvia Maria Guerra Anastácio (2006), aborda teoricamente os percalços criados em torno das adaptações cinematográficas, lembrando um ponto fundamental para que não se crie concepções equivocadas em torno da representação fílmica, o fato de que “um texto não pode passar intacto de um meio para outro” (p.67). E ainda nos diz mais, ao sugerir que a palavra-chave para abordar a adaptação fílmica nos dias atuais, chama-se flexibilidade, buscando a valorização dos recursos técnicos de cada linguagem, que não pressuponha de imediato a fidelidade ao texto de partida:

O filme é reconhecido como sendo mais híbrido que a literatura, pois é feito por muitas mãos. Sendo assim, uma adaptação fílmica pode ser vista como uma orquestração de discursos que, de alguma forma, remete a um determinado espaço literário, por sua vez, construído com a ajuda de uma polifonia de vozes. (ANASTÁCIO, 2006, p.69)

A autora ressalta ainda, o papel que o receptor tem dentro da criação literária ou fílmica, pois o leitor/espectador é aquele que interpreta/reinterpreta os signos posicionados a sua volta, e acaba por preencher as lacunas da adaptação fílmica ou da narrativa em questão, já que nesse momento de interação, os saberes e experiências culturais, sociais e afetivas do leitor, circulam num movimento de integração ou repulsa diante das imagens/texto. Não esquecendo que “a tradução fílmica também preenche as lacunas do romance, no momento em que o cineasta escolhe uma atriz ou um ator para “vestir” um papel, com as suas características físicas” (ANASTÁCIO, 2006, p.70)

Desta forma, o diretor do filme homônimo *O Bem Amado*, lança mão de outras linguagens dentro na narrativa fílmica, tais como as fotografias e documentários sobre a política nacional na era de Jango e Goulart, e das diretas já, relacionando-os com o contexto político de Sucupira. Há também em outro trecho, o recurso da fotonovela, novelas em quadrinhos, onde no lugar do desenho são usadas fotografias e o texto verbal, usado no diálogo melodramático entre as irmãs cajazeiras, sendo a intriga sentimental o centro do enfoque. Temos também, a intertextualidade com o filme *Tubarão*, inclusive sua trilha sonora, no incidente com o primo Ernesto.

Em relação aos personagens, ao invés do Neco Pedreira, conhecido dono do jornaleco “A Trombeta”, na peça teatral, temos no filme, uma inversão de papéis, no caso, o candidato de oposição questionável Vladimir é o dono do jornal, e a Neco cabe a função de assistente e par amoroso, de Violeta, filha de Odorico— que na narrativa teatral não existe. Tal mudança redireciona a composição do personagem Neco, que na narrativa teatral, é um homem convicto dos seus ideais, de personalidade forte e militância.

O final da adaptação fílmica recorta também, o encadeamento das ações do texto original, já que cenas como a reivindicação do corpo de Dulcineia, uma das cajazeiras, não são trabalhadas. No entanto, o triângulo amoroso entre as irmãs cajazeiras e o prefeito, bem como a cena da morte de Odorico-paraguaçu, são mantidas iguais a da base narrativa. Enfim, um cabedal metalinguístico dos desafios e riscos que corre uma adaptação, o de não ser simplesmente linguagem ilustrativa do texto verbal, ou, nas palavras brancas para ser mais

claro, do acadêmico de Letras Sucupirana Odorico-Paraguaçu, o de se botar de lado os entretantos, os não obstantes e partimos para os finalmentes.

## Referências

ANASTÁCIO, Silvia Maria Guerra. A adaptação fílmica, seus mitos, a questão do feminismo e do olhar. In: ANASTÁCIO, Silvia Maria Guerra. *A criação de Orlando e sua adaptação fílmica: feminismo e poder em Virgínia Woolf e Sally Potter*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.67-75.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GOMES, Dias. *O Bem-Amado: farsa sócio-política-patológica em 9 quadros*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sucupira ame-a ou deixe-a: venturas e desventuras de Zeca diabo e sua gente na terra de Odorico, o Bem-Amado*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. ed. ampl. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MACIEL, Maria Esther. *A memória das coisas: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004.

O BEM-AMADO. Direção de Guel Arraes. Produção: Paula Lavigne. Produtora: Natasha Filmes; Globo Filmes. Brasil, 23 de julho de 2010, 110 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tJAMj8m8vso>. Acesso em 20 de março de 2015.

## UM OLHAR ATENTO SOBRE O COTIDIANO FRAGMENTADO E O FAZER LITERÁRIO CONTEMPORÂNEO: MARIO LEVRERO, DO *DISCURSO VACÍO A NOVELA LUMINOSA*

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Thays Albuquerque (UEPB)

Prazos. Conflitos na relação amorosa. Solidão. Medo da morte. Qual ser humano contemporâneo consegue fugir dessas questões? Mario Levrero se entrega a elas e a tantas outras que tipicamente marcam as confusões cotidianas do ser humano pós-moderno. Neste trabalho, analiso como em duas de suas obras, *El discurso vacío* (1996) e *La novela luminosa* (2005), o escritor uruguaio ao voltar-se para si, desvenda os pormenores do caos de nossa época, além de discutir sobre o fazer literário contemporâneo. Meu interesse consiste em evidenciar o contemporâneo em sua obra, analisando estes dois polos: o homem e o escritor no dia-a-dia pós-moderno. Obviamente, lembro-me com *Borges y yo* que as esferas do pessoal e do profissional podem se mesclar e se confundir, principalmente quando a vida de quem escreve é a matéria dos escritos. E além disso, o Levrero vale-se do artifício do discurso metaliterário para composição das duas obras em questão.

Como se vê, devo ter cuidado para que o próprio artigo não seja um exemplo da desordem pós-moderna, por isso, para o entendimento da linha de raciocínio que proponho é preciso traçar passos gradativos e consistentes. Começamos pela contextualização dos dois "romances" de Mario Levrero, que pelas aspas usadas anteriormente já se vê que não são romances tradicionais, ou melhor, não sei ao certo se poderíamos chamar estes livros de romance. A dúvida quanto ao gênero surge de uma série de fatores ligados, principalmente, ao hibridismo encontrado nessas obras que se apresentam como romance, e estão escritas como diário e autobiografia. Por isso, convém enquadrá-las no macrogrupo das escritas de si, já que acomodam tanto os escritos tradicionais do universo íntimo quanto os textos (auto)ficcionais.

Neste sentido, Klinger (2007, p.22-23), em seu livro "Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica", explica a situação do contemporâneo em sua necessidade de focar a individualidade, a micro-história, a narrativa autorreferente não

apenas no relativo à literatura, mas as outras várias formas de conhecimento e mídia da atualidade:

Assistimos hoje a uma proliferação de narrativas vivenciais, ao grande sucesso mercadológico das memórias, das biografias, das autobiografias e dos testemunhos; aos inúmeros registros biográficos na mídia, retratos, perfis, entrevistas, confissões, *talk shows* e *reality shows*; ao surto dos blogs na internet, ao auge de autobiografias intelectuais, de relatos pessoais nas ciências sociais, a exercícios de ego-história, ao uso do testemunho e dos "relatos de vida" na investigação social, e à narração auto-referente nas discussões teóricas e epistemológicas (ARFUCH, 2005, p. 51).

Portanto, uma primeira aproximação à escrita de si na ficção contemporânea deveria, sem dúvida, inscrevê-la no espaço interdiscursivo desses outros textos - não literários - da cultura contemporânea, que evidenciam que esta ficção está em sintonia com o "clima da época" (Zeitgeist).

O estudo que propomos está em meio a este cenário de uso da experiência, de exposição da intimidade, de reelaboração criativa do vivido para a construção de um novo produto, no nosso caso, Literatura. Para retomar a questão do gênero e ir além do que propõe Klinger, consideramos que as duas obras de Mario Levrero analisadas podem ser vistas como exemplos de autoficções.

E neste ponto reside o problema, ainda constitui algo polêmico considerar a autoficção como um gênero independente. Segundo o criador do termo, Serge Doubrovsky (2014, p.113), "Devemos, portanto, admitir que o termo, mesmo que desprezado pelos puristas (...) vinha preencher uma lacuna ao lado das memórias, da autobiografia e das escritas íntimas em geral. Resta saber se ele constitui um novo "gênero": a questão continua em debate". Manuel Alberca, estudioso espanhol da autoficção, defende a mesma como gênero independente e híbrido, baseia-se nos pactos de leitura propostos por Philippe Lejeune e explica que se estabelece, neste caso, um pacto ambíguo:

Frente a la autobiografía y su pacto de lectura, la autoficción propone una particular pragmática lectora, que se caracteriza por moverse entre el pacto novelesco y el autobiográfico. La autoficción es una cuña entre ambos. Incorpora elementos de los dos en proporción y forma variable, para inclinarse bien hacia la ficción o bien hacia la autobiografía. Por la mezcla de elementos antitéticos, propios de géneros distintos, la autoficción podría ser considerada un híbrido literario. Se encuentra en medio de un movimiento de doble dirección: la deriva de la autobiografía hacia la ficción, al adoptar el lenguaje y los recursos propios de la novela, y la invasión colonialista, del territorio autobiográfico, por la novela (ALBERCA, 2012, p.07).

O que *per si* já é uma controvérsia, aumenta quando colocamos as obras de Mario Levrero em questão, pois embora possam ser consideradas autoficções e se apresentem como romances, elas não são escritas simplesmente como autobiografias, senão como diário, no caso de *El discurso vacío*, e diário e autobiografia, no caso de *La novela luminosa*. Sendo assim,

mantém-se o hibridismo, mas em relação não só à autobiografia, mas a outro gênero dos escritos íntimos, o diário.

A proposta de Levrero na primeira obra analisada, como o próprio título demarca, *El discurso vacío*, seria escrever sobre nada: seu dia-a-dia sem sentido, seus escritos caligráficos também sem sentido, um cotidiano vazio. O livro está dividido em duas partes segundo o que o autor explica na primeira página: *Ejercicios*, que consiste na parte dedicada aos exercícios caligráficos; e *El discurso vacío*, que seria "um texto unitário com intenção mais literária" (1996, p.07). A narrativa é bem humorada e fluida, o leitor pode se permitir encantar pelas duas ideias principais que emanam da proposta de Levrero:

1ª Através dos exercícios caligráficos em que a única preocupação é a letra, poderia o narrador-protagonista melhorar como pessoa. Melhorar a letra significa, também, poder melhorar o caráter.

2ª Se pode escrever literatura a partir da contraditória ideia de se escrever sobre nada.

O jogo apresentado por Mario Levrero é ironicamente contraditório, o narrador-protagonista (perfeitamente identificado com o autor real) nos diz que não quer expressar as coisas que sente, pensa e lhe acontecem (2007, p.153), mas é exatamente isso que faz de maneira natural e consciente, mesclando as duas supostas esferas demarcadas ao princípio do livro, "fingindo" escrever um diário, já que as entradas com datas marcam toda a obra.

Da mesma forma, estabelece a marcação com data na primeira parte de *La novela luminosa*, que consiste em um prólogo de 449 páginas dedicadas ao *Diario de la beca*. Claramente, vemos a brincadeira de Levrero com as estruturas do gênero romance, diário e autobiografia. Ele mantém a astúcia já apresentada na obra de 1996, agora com um contorno totalmente diferente, pois não se propõe escrever sobre nada, senão escrever um romance iluminado, que acaba em quase seiscentas páginas em que escreve, sobretudo, sobre a impossibilidade/ as dificuldades de escrever. Essa é sua última obra, inclusive foi publicada postumamente, o autor está depressivo e doente, ganha uma bolsa da Fundação Guggenheim para escrever um romance e, após estar com a quantia financeira dessa bolsa, precisa escrever o romance.

Nos dois livros vemos a incessante questão metaliterária, o escritor vale-se da obra literária que escreve para discutir sobre como escrever literatura, até mesmo sobre como elaborar a obra que estamos lendo. O fato do personagem escritor que aparece nas ditas obras ser inevitavelmente identificável com o próprio Mario Levrero que escreve explicitamente em cada uma das obras sobre si e sobre como elabora a obra, dá aos contornos especulares das escritas de si ainda mais assombro e possibilidades interpretativas, pois, não bastando o autor

servir-se da sua própria história, a obra também volta-se para si e se autoelabora. Se juntarmos a isso o fato, verídico e comprovável, da bolsa Guggenheim, temos mais um ponto que pula do sistema interno da obra para os prazos e exigências da vida real. Entramos, portanto, no sistema de relações do escritor como personagem real que precisa lidar com os compromissos firmados, o mercado editorial e sua imagem pública.

Nas duas obras o dia-a-dia de Mario Levrero é destrinchado no que tem de mais irrisório ou no que tem de mais vil. Nisto, temos uma característica que merece menção e se apresenta tanto em desacordo com a tradicional perspectivas das escritas biográficas quanto com a incidência das autonarrativas contemporâneas. Antigamente, quando se solicitava a escrita de uma crônica medieval biográfica, por exemplo, pretendia-se registrar os feitos heroicos ou dignos, inclusive tinha uma tendência de exagerar na construção dos fatos de forma a deixar o "protagonista" com feições mais nobres ou até mesmo incríveis. Atualmente, nas narrativas do eu em blogs e redes sociais, como no caso do *facebook*, há uma tendência em fantasiar a realidade, apresentando não simplesmente o que "é", mas o que poderia ser, a partir da seleção de trechos da vida baseados em alegria e sucesso, ou até de tristeza, mas somente se conta aquilo que se considera relevante para criação da própria imagem, fatos dignos de serem expostos para a sociedade.

Em contrapartida, a literatura apresentada por Mário Levrero não se preocupa em narrar distinções, os fatos dignos de serem lembrados de sua história ou os seus sucessos na vida profissional e pessoal. Não, Levrero se interessa pela cena mais idiota e casual, pelo seu pensamento mais vão, pelos seus defeitos mais incuráveis, pelas suas derrotas e pelas deficiências de sua vida. Isso torna sua narrativa autêntica e faz com que qualquer ser humano pós-moderno se identifique com os fragmentos de si que ele deixa emanar para demonstrar como ele, e todos nós, estamos perdidos no cotidiano caótico em que vivemos. Vejamos alguns trechos de *El discurso vacío* que podem ilustrar o que foi explicado:

28 de septiembre: (...) me encantan las experiencias que tienen algo novedoso, imprevisto, aventurero - como por ejemplo el trabajo de investigación que estoy haciendo en una computadora cuyo manual es incompleto (1996, p.22).

30 de noviembre: Yo he visto al perro, en estos días, salir al fondo impetuosamente desde el interior de la casa y reconstruir gracias al olfato toda una historia protagonizada por el gato y por mí unos cuantos minutos antes: cómo el gato me había seguido, frotándose contra mis piernas, en un recorrido sobre el piso de baldosas; cómo yo había vuelto sobre mis pasos con el gato al lado, y entrando a la casa; cómo el gato los masticó parsimoniosamente cerca de la puerta. El perro siguió con total exactitud todos nuestros movimientos en su orden correcto, y yo pude ver en la expresión de su cara que estaba sacando conclusiones (1996, p. 63).

24 de diciembre: (...) estoy atado a la voluntad omnipresente de una mujer a su vez totalmente atada a las convenciones sociales (...) Me pregunto cuánto tiempo más esperando y desesperando. No estoy en una edad en que pueda permitirme el lujo de



esperar demasiado - y hace demasiado tiempo que no me encuentro conmigo mismo. Felices fiestas (1996, p.96)..

6 de enero: Los reyes magos no me trajeron un carajo. Tendré que arreglármelas solo en la vida. (Esta frase esconde, tras su apariencia chusca, una profunda verdad) (1996, p.116).

Nota-se que o texto tem um bom sentido de humor e que apesar de falar de questões aparentemente sem transcendência, toca também em temas da individualidade e da busca por satisfação pessoal no cenário da irrelevância do cotidiano pós-moderno. O narrador entra em um processo de busca por si mesmo, em meio a depressão e as dificuldades nas relações familiares. E essas são características típicas de nosso tempo, as possibilidades de escolhas sobre o próprio destino representam um peso de responsabilidade que não sempre conseguimos suportar. Como bem disse Bauman (2001, p. 52), "Viver diariamente com o risco da autorreprovação e do autodesprezo não é fácil". Há uma necessidade não só individual, mas social de responsabilizar-nos por determinadas tarefas que, como adultos, devemos realizar para nosso sustento. Porém, essa responsabilidade sobre a própria vida não é uma questão simples e remete às diferentes relações do indivíduo em sociedade.

Isso pode ser visto também no Prólogo (*El diario de la beca*) de *La Novela luminosa* a partir de outro lugar, sem o cenário familiar com mulher, filhos e animais domésticos presente em *El discurso vacío*. Levrero está só, divorciado, em confusos relacionamentos amorosos, doente e com medo de morrer. Há, por um lado, inúmeras descrições banais de seu dia-a-dia: sua fascinação pelo computador com seus programas, jogos e acesso a pornografia; sua permanente declaração sobre não se barbear e sua pequena alegria por ter alguém que lhe trazia *milanesas* e *guisos*. Mas, por outro lado, são bem mais consistentes os trechos de lucidez sobre si mesmo, de autonomia reflexiva e da compreensão dos fatos inevitáveis:

Miércoles 6, 17.43

Estoy en lo que se llama "período de centrifugación". Algo intangible en mí aleja a la gente de mí. También hay períodos opuestos, de centripetación, y ahí se me pega todo el mundo y no doy abasto para recibir gente. Hay que tener paciencia y esperar que la cosa cambie. También hay que tener paciencia y remangarse y lavar los platos (2005, p.101).

Viernes 16, 15.40

Hace treinta y un años me avisaron en un sueño - tres veces - que había muerto el Tola. Cuando a las once de la mañana sonó el teléfono, fui atender con la certeza total de que me iban a confirmar la noticia del sueño, pero no, hubo un error de traducción de mi inconsciente, y quien había muerto era mi padre físico. La figura del Tola como imagen paterna se había impuesto de tal forma que, cuando algo o alguien me comunicó telepáticamente que había muerto mi padre, yo leí el mensaje como que había muerto el Tola. Y en aquel momento sí habría tenido motivos para llorarlo a gritos. Ahora no; todo está bien, todo es como debe ser (2005, p.394).

Vê-se, pelos dois trechos, uma urgência, ora cotidiana de fazer o que é necessário em determinado momento da rotina, ora da vida em nos aclarar sobre o que é preciso entender como processo inevitável. Há, claramente, o homem confuso e fragmentado, que constrói, a partir da própria ideia do diário, um panorama com diversos planos de seu dia-a-dia. Nesta linha, como bem explana Wander Melo Miranda (2009, p.34), o diário serve como meio de confissão e registro do recentemente vivido, não trabalha tanto com a perspectiva da memória:

É o que ocorre com o diário íntimo, que se diferencia da autobiografia não em termos de maior ou menor grau de ficcionalidade, mas, sobretudo, no tocante à perspectiva de retrospectiva, pelo seu menor porte no diário, em virtude da mínima separação nele existente entre o vivido e o seu registro pela escrita. Se o diarista data com precisão os diversos momentos da sua vida, podendo voltar-se constantemente sobre si enquanto escreve, é porque o pacto que ele firma, segundo Blanchot, é o de respeitar o calendário e submeter-se a ele: o escrito enraíza-se no cotidiano e na perspectiva por ele delimitada.

Talvez por isso, Levrero abandona essa estrutura de pseudodiário, já que obviamente escrevia para ser lido e, inclusive, deixa isso claro em inúmeros momentos dos citados livros, para valer-se da memória e da narração de pontos significativos de sua vida com uma estrutura com características da autobiografia na segunda parte de *La novela luminosa*, que seria o "romance" em si.

Escrever para Levrero, portanto, tem diversos pontos que são característicos do contemporâneo e podemos organizá-los para entender a escrita das duas obras a partir do personagem escritor e da metaliteratura. Em *El discurso vacío*, enquanto o homem busca melhorar o caráter, o escritor escreve uma obra literária em que podemos "capturar los contenidos ocultos tras el aparente vacío del discurso" (1996, p.64). Em *La novela luminosa*, se evidencia as falhas de caráter do homem, sem probabilidade de cura, e também o problema da escrita: "De acuerdo con mi teoría, ciertas experiencias no pueden ser narradas sin que desnaturalicen; es imposible llevarlas al papel" (2005, p. 11). Nas duas obras temos posições antagônicas da proposta do escritor: na primeira, ao escrever sobre nada pode se chegar à literatura; na segunda, não há como escrever literatura a partir das experiências transcendentais, elas não cabem no papel, nas possibilidades de expressão. Deste modo, são extremos que jogam com as possibilidades do que cabe ao literário como forma de expressão: nada e tudo, o mais desprezível e o mais importante.

Nos dois livros, a figura do personagem escritor com as inúmeras dúvidas sobre a obra e a construção da mesma, traz a tona o escritor contemporâneo que não segue as receitas pré-

estabelecidas de como deve ser a literatura. O autor experimenta, isso faz com que a obra possa ser o espaço de indagação sobre a feitura dela mesma, sobre a função do escritor ou sobre a experiência catártica do indivíduo com o processo de escrita. Levrero expõe e ao mesmo tempo exorciza seus fantasmas a partir da escrita. Se um dos grandes medos que poderia ter como escritor real era não cumprir o compromisso de entregar a obra literária resultado da bolsa Guggenheim, ele soluciona o problema com a elaboração de uma obra calcada na impossibilidade encontrada em escrever e, extremamente contraditório, escreve quase 600 páginas, dizendo que não consegue escrever.

Estrategicamente, Levrero constrói um sistema de autoexplicação, mas se olharmos atentamente e lermos além do explícito nas obras, podemos ver que nem sempre as explicações levantadas pelo autor são coerentes com a proposta da obra em si. Ironicamente Mario Levrero nos envolve em sua trama autorreferencial e nos dá "bondosamente" as esclarecimentos que precisamos para entender o que ele elabora literariamente. No entanto, como leitores críticos mais atentos, não podemos simplesmente nos deixar inebriar pelas artimanhas do engenhoso escritor, podemos ir além e notar que a metaliteratura consiste um recurso de sua literatura e de sua forma autêntica de criar literatura, longe de impossibilidades, esse caminho é traçado por ele conscientemente para alcançar o que pretendia seja com *El discurso vacío* seja - ainda em maior medida - com *La novela luminosa*. Neste ponto reside o que há de mais brilhante em sua literatura.

Com a metaliteratura, vemos a dissolução da barreira entre realidade e ficção, baseada nas inúmeras alusões ao literário nas próprias obras, não apenas em relação a elas mesmas, mas aos diferentes autores e obras da literatura universal. Com o hibridismo de gêneros (diário, autobiografia, romance), Levrero demonstra total relaxamento quanto ao clássico sistema literário. E com a exposição da intimidade e o desnudamento do eu, as duas obras analisadas dialogam com a cultura artística e midiática contemporânea, com relatos tanto simples quanto profundos do caos pós-moderno. O cotidiano e o homem fragmentados, a literatura em suas diferentes facetas compõem a escrita de Levrero, e ela constitui um caminho para se pensar sobre a literatura hispano-americana contemporânea em suas diferentes características e possibilidades de interpretação crítica.

## Referências

ALBERCA, Manuel. “¿Existe la autoficción hispanoamericana?” In: Cuadernos del Cilha, N° 7/8. Málaga, 2006. pp.115-127.

\_\_\_\_\_. Umbral o la ambigüedad autobiográfica. IN: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Nº 50. Málaga, 2012. pp.03-24.

BARTHES, Roland. *A morte do autor*. IN: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CATELLI, Nora. *En la era de la intimidad: seguido de El espacio autobiográfico* – 1ª ed. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2007.

DOUBROVSKY, Serge. *O último eu*. IN: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). *Ensaio sobre autoficção*. Tradução de NORONHA, Jovita Maria Gerheim; COIMBRA GUEDES, Inês. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014. pp.111-125.

GIORDANO, Alberto. *Una posibilidad de vida – Escrituras íntimas*. 1ª ed. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2006.

KLINGER, Diana. *Escritas de Si, Escritas do Outro: o Retorno do Autor e a Virada Etnográfica*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. *Autoficções & CIA. Peça em cinco atos*. IN: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). *Ensaio sobre autoficção*. Tradução de NORONHA, Jovita Maria Gerheim; COIMBRA GUEDES, Inês. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014. pp.21-37.

MIRANDA, Wander Melo. *Corpos escritos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO ATRAVÉS DO RELATO DE FUNDO BIOGRÁFICO: UMA LEITURA DE AVÓDEZANOVE E O SEGREDO DO SOVIÉTICO, DE ONDJAKI<sup>1</sup>

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Thiago da Camara Figueredo (IFPE/UFPE)*

Em **AvóDezanove e o Segredo do Soviético** (ONDJAKI, 2009), o leitor é convidado a tomar conhecimento das memórias de parte da infância do narrador autodiegético, i.e., o protagonista da história. O cerne da narrativa se centra no relato da aventura que foi o planejamento da explosão do mausoléu construído por angolanos e soviéticos a fim de abrigar o corpo embalsamado do presidente. É importante destacar que o narrador já não é criança, mas revive tão fortemente as lembranças de sua infância que utiliza estratégias capazes de levar o leitor a considerar que o tempo da ação e o tempo do relato coincidem.

Nós, as crianças, ficamos a olhar o céu se encher de umas maravilhas acesas como se todos os arco-íris do mundo tivessem vindo a correr fazer um brinde no tecto de nossa cidade escura de Luanda.

Uma explosão podia ser tão bonita, e as nossas bocas abertas testemunhavam um silêncio de pessoas perto de um barulho desenhado nas alturas dos pássaros todos que nessa noite aprenderam que o mundo era um lugar muito estranho, com pessoas de tantas nacionalidades e que em Luanda tudo podia mesmo acontecer de repente. (ONDJAKI, 2009, p. 7.)

O trecho faz parte do primeiro capítulo do livro, em que o narrador descreve o espetáculo de cores e sons provocados pela explosão do mausoléu. A explosão funciona, na verdade, como a culminância de um processo de aprendizagem, de formação do protagonista.

---

<sup>1</sup> Ondjaki é o pseudônimo de Ndalú de Almeida. Nascido em Luanda, Angola, em 1977, dois anos após a independência de seu país, Ondjaki, já com 16 anos, foi estudar em Portugal, onde formou-se em Sociologia e fez parte de grupos de teatro amador e profissional. É ainda pintor e roteirista. Seus livros se dividem entre poesia e prosa escritas para crianças, jovens e adultos. Ondjaki publicou mais de 14 livros, dentre eles, alguns de fundo biográfico que retratam as experiências de um narrador criança na Angola pós-independência em tempos de guerra civil: **Bom dia, Camaradas** (romance, 2003), **Os da Minha Rua** (contos, 2007) e **AvóDezanove e o Segredo do Soviético** (romance, 2008).

Ele se inclui no grupo das crianças, mesmo por que era uma delas quando do acontecimento, mas é já em um tempo futuro que reconhece o aprendizado da aventura vivida. É isso o que se depreende quando ele declara que “Tudo aconteceu muito perto de casa da minha AvóAgnette, mais conhecida na PraiaDoBispo por AvóDezanove. Foi num tempo que os mais-velhos chamam de antigamente.” (ONDJAKI, 2009, p. 8.)

Este antigamente parece ser o objetivo de recriação do narrador de **AvóDezanove**. Para Jacoby (2010), Ondjaki configura a infância como se ela fosse tempo e lugar, porque estabelece uma correlação fundamental entre as dimensões espaciais e temporais em que os personagens existem e com as quais interagem e se transformam. A isto pode se associar a ideia de *cronotopo* de Bakhtin (2000), conceito essencial para a sua caracterização do romance de formação. O teórico russo considera tal romance como aquele que, pela primeira vez na história da literatura, realiza a historicização do tempo, ou seja, que representa um personagem envolvido nos problemas de seu momento histórico, que se move em um cenário dinâmico numa dimensão temporal viva, que constrói o seu caráter a partir das experiências de seu destino. Não se trata de um herói finalizado, e sim de um herói em constante devir.

A imagem do herói já não é uma *unidade estática* mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma *grandeza variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de *romance de formação* do homem. (BAKHTIN, 2000, p. 237.)

É importante salientar que não se pretende aqui problematizar se o livro de Ondjaki se configura ou não como romance de formação. A remissão a Bakhtin é utilizada com o intuito de destacar a interrelação entre tempo e espaço e o efeito que ela provoca na representação da infância do personagem. Trata-se dos anos 1980 e de todas as peculiaridades que esta data pode acarretar para uma pessoa que viveu em Angola neste período, caso do autor e do narrador-personagem.

O país havia se tornado independente de Portugal em 1975 após uma série de revoltas e embates. A disputa pelo governo resultou numa guerra civil que durou até 2002, composta por três grupos principais: o MPLA, o FNLA e a UNITA. O MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) se constituiu como a força dominante e governou nação durante todo o período do conflito. Em seu estabelecimento, foi apoiado por Cuba e pela União Soviética, e adotou um regime marxista-leninista. Em Luanda, entretanto, capital do

Estado, vivia-se um clima relativamente pacífico, uma vez que os embates armados se davam em outros sítios do território. Isto é o que afirma Ondjaki (2015) em uma série de entrevistas. Porém, as consequências da guerra civil e as particularidades do regime socialista se fazem presentes na experiência do autor e de seus personagens.

Em **AvóDezanove**, a PraiaDoBispo está sob a guarda dos soviéticos. A construção do mausoléu à beira-mar causou uma série de inconvenientes à comunidade, que ficou proibida de utilizar certas áreas da praia, por exemplo. A decisão de destruir o mausoléu ocorreu devido ao fato de os moradores terem descoberto o plano do governo de explodir o bairro para reconstruir uma nova orla. No segundo plano da aventura, o leitor toma conhecimento das condições de vida dos habitantes da PraiaDoBispo. Talvez se possa dizer que mesmo no primeiro plano, pois a obra monumental que se ergue na praia contradiz a simplicidade com que é obrigada a viver a população, seja pela falta de água e luz [(“A AvóNhé regava as plantas, os arbustos e as árvores com um fiozinho de água que aparecia às terças e quintas-feiras”. (ONDJAKI, 2009, p. 11)], seja devido a questões inerentes ao regime [(“Até parece mal uma pessoa falar assim, mas afinal ter uma Avó com risco de perder um dedo do pé faz aparecerem comidas em Luanda que uma pessoa tinha saudades de encontrar e até às vezes sonhava com elas”. (ONDJAKI, 2009, p. 64.)]. Por outro lado, segundo o autor, sua intenção nunca fora escrever com o propósito principal de retratar o regime:

Então. O que eu quis dizer há pouco é que a saudade, não é de um regime, nem da situação, a saudade é de um tempo. Agora, esse tempo tem essa característica, tem essa inserção sócio-política. Não é que o livro fala da saudade de um regime. O livro, através da infância, através da saudade, vai retratando esse regime. Eu quis até, quase, assumir uma postura um pouco neutra de retratação desse regime. Como uma criança vê, viveu, vivenciou esse regime? Eu acho que as crianças não faziam uma análise muito profunda. Até que hoje eu poderia fazer. Eu não quis fazer essa análise. Eu quis que essa criança olhasse para o país e que dissesse com uma certa inocência, com uma certa imparcialidade, o que estava a passar. Isto sim, eu procurei delatar, de certo modo, do ponto de vista da criança. (ONDJAKI, 2015.)

Seria injusto contradizer o autor no sentido de que sua obra tem como elemento fundador a representação do início da independência angolana. Realmente não é isso. O que o leitor encontra é uma narrativa sobre o período de infância de uma criança angolana que cresce ao mesmo tempo em que o seu país se forma. Por isso mesmo é que a conjuntura sócio-histórica não pode ser ignorada nem deve estar isenta de significados. Para Torpa (2011), Ondjaki utiliza um registro que apenas aparentemente pode ser tido como ingênuo. Na verdade, “há uma ternura que relativiza os aspectos negativos e retém os positivos” (TORPA, 2011, p. 8), nem por isso, tais aspectos deixam de estar presentes em seu texto. Essas tensões

presentes na existência dos personagens, que atuam efetivamente no desenrolar de seus destinos, são também o que viabilizam seus processos de formação. A relação entre o indivíduo e a sociedade é o tema fundamental da formação. Nas palavras de Freitag (1994):

[...] Bildung, simultaneamente aprendizado e formação. Aprendizado, na medida em que o herói constrói, a partir de um telos (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral. Formação na medida em que instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, moldá-lo, direcioná-lo, segundo seus valores e normas específicas. (FREITAG, 1994, p. 68.)

Torna-se imprescindível, assim, quando da análise da formação das personagens, ater-se às instituições sociais com que interagem a fim de examinar a influência que elas desempenham na conduta, no destino e, principalmente, na construção do caráter do herói, bem como identificar como tal herói lida e assimila ou transforma os valores emanados por tais entidades. No caso de **AvóDezanove**, elege-se como instâncias norteadoras a) a guerra; b) os estrangeiros; c) os amigos; d) a família.

A guerra permeia as relações das crianças e há algumas referências a elas. Embora em Luanda não ocorressem conflitos, os meninos se alimentavam com as histórias de guerra através dos adultos ou mesmo do cinema. AvóCatarinna, por exemplo, veste sempre preto: “—Ainda de luto, dona Catarina? – perguntava a vizinha DonaLibânia. — Enquanto a guerra durar no nosso país, comadre, todos os mortos são meus filhos.” (ONDJAKI, 2009, p. 11). A guerra também está presente na memória dos papagaios, os jacós, da família. Eles foram batizados como SóJacó e NomeDele:

“O NomeDele comia com vontade, deve ser porque a guerra, como dá muito medo, deve abrir o apetite. Quando ele chegou, nos primeiros tempos, o jacó SóJacó começou a emagrecer tipo que ia parar. Depois tivemos que dar comida em gaiolas separadas, porque o NomeDele comia com apetites muito antigos.” (ONDJAKI, 2009, p. 39.)

Os jacós pronunciam ainda uma variedade de discursos, desde palavrões em inglês a frases que denunciam o imperialismo norte-americano e exaltam a nação angolana. Há moradores com armas e há conhecidos que lutaram pelo país. O planejamento e a execução do projeto de explosão do mausoléu pelas crianças, entretanto, é muito mais orientado pelo que eles aprenderam sobre táticas militares no cinema do que por uma experiência de testemunho da guerra, algo que eles não presenciaram.

Cubanos e soviéticos estiveram presentes em Angola a partir de sua independência de Portugal. Na narrativa de Ondjaki, os primeiros são representados por um médico



encarregado de diagnosticar e realizar a cirurgia de amputação de um dedo de AvóAgnette, ou AvóDezanove, que recebe este apelido por possuir apenas dezenove dedos. A representação do médico cubano é carinhosa e se comunica com o afeto dirigido a outros personagens cubanos de obras anteriores de Ondjaki, como os professores de **Bom Dia, Camaradas** (ONDJAKI, 2014). Quando a AvóDezanove está prestes a entrar no bloco cirúrgico, por exemplo, RafaelTruzTruz, o médico, surpreende-a:

— Sí me permite... – o camarada RafaelTruzTruz fazia gesto com a mão no ar acho que era para a Avó dançar com ele.  
 A AvóNhé aceitou a sorrir.  
 — Não sei se estou em condições, senhor doutor.  
 — Sí, lo está, no se preocupe. Un último baile antes del procedimiento.  
 [...]  
 — Esto es para que, cuando esté mejor, lo bailemos otra vez. Usted va a ver que bello trabajo vamos a hacer aquí. Solo necessito que esté tranquila, abuela. (ONDJAKI, 2009, p. 85.)

A simpatia de RafaelTruzTruz não se restringe apenas a AvóNhé, outro apelido da AvóDezanove, mas também a toda a família. O narrador inclusive chega a consultá-lo sobre o seu plano de participar da explosão do mausoléu, sem lhe revelar, no entanto, o segredo.

A afabilidade com que a representação dos cubanos é construída tanto em **AvóDezanove** quanto em **Bom Dia, Camaradas** é explícita e se conecta à experiência empírica de Ondjaki segundo ele próprio. Em entrevista, quando perguntado sobre o contato com os professores de Cuba, o escritor declarou:

Precisaria de dois livros para falar disso. Um já escrevi, você acaba de citá-lo. O outro, quem sabe um dia eu venha a escrevê-lo. A experiência foi fantástica, perturbadora, enternecedora ao mesmo tempo. Só me apercebi da dimensão dessa experiência muitos anos depois, agora que aplico algumas das coisas que eles me passaram. Era gente muito honesta, muito íntegra, coerente, simples. Qualidades que hoje em dia são cada vez mais raras. É gente que realmente foi ajudar os angolanos por uma questão de solidariedade. Mas hoje em dia já poucos sabem, afinal, o que significa essa palavra. Tenho um sonho: reencontrá-los um dia destes. (MELLO, 2015.)

Representação contrária recebem os soviéticos de **AvóDezanove**. A aversão aos russos não é um sentimento apenas do narrador, mas da comunidade em geral. Ela talvez aconteça muito em decorrência das atribuições dos soviéticos: eles estão ali para representar o estado angolano nas funções de segurança, por isso, protegem a obra do mausoléu e são encarregados de fechar parte da praia para os moradores. Além disso, questões culturais e a barreira linguística tendem a agravar ainda mais a distância. Há, no entanto, exceção à regra: trata-se do camarada Bilhardov, que é interessado em AvóDezanove, a quem constantemente

visita. Como se isso não fosse suficiente para provocar o ciúme dos netos, soma-se ainda o fato de a AvóDezanove ameaçar fugir com o russo quando as crianças não a obedecem.

— Família fica na tão-longe, Bilhardov tem sódade – falou para nós como se fôssemos uma só pessoa que podia conversar com ele. – Família larga, fica na frio, na niév. Angól muito quént! Bom cervéje, muito poeire!

Os primos riam e ficavam a dizer segredos nos ouvidos de uns dos outros, até a AvóAgnette já tinha dito que isso era muito feio, estar a falar baixinho à frente de outras pessoas, mesmo que fossem soviéticas. (ONDJAKI, 2009, p. 25.)

A observação do narrador, “mesmo que fossem soviéticas”, confirma o desprezo dirigido aos russos. Por isso, é surpreendente que uma reviravolta sirva para atenuar a representação dos soviéticos. Bilhardov fora, na verdade, o grande responsável pela explosão do mausoléu. Isto é o que revela uma carta mal escrita que ele tentou fazer chegar à AvóDezanove. Ainda assim, a sua atitude de enfrentamento da ordem estabelecida, se menos motivada por compaixão à comunidade do que por paixão à AvóDezanove, não é avaliada ou sequer mencionada pelo narrador, que apenas dispõe da carta no último capítulo do livro sem que se elabore qualquer juízo.

Não apenas o comportamento dos soviéticos desagrade o narrador. Ainda que tenha um excelente relacionamento com as avós, ele registra uma tensão na percepção que os adultos direcionam às crianças em relação ao conhecimento que ele tem de si próprio e de seus amigos.

Os adultos pensam que ‘a nossa vida é só brincar’. Não é bem assim. A vida da Charlita nem sempre era fácil com a missão de dividir os óculos dela na hora da telenovela porque as irmãs também queriam utilizar os óculos para ver bem, a vida do 3,14 também era de ajudar em casa e nas vendas da avó dele que ia longe vender pão que tinha comprado mais barato ali na padaria da rua, a vida do Gadino também nem sempre era fácil com essas coisas de aturar tudo o que ele não podia fazer: não podia brincar, não podia fazer festa de anos, nem podíamos lhe dar prendas, nem podia vir às nossas festas de anos e nem mesmo a prenda que todos juntamos para lhe dar o pai dele não aceitou na conta de serem testemunhas de Jeová. E a vida do Paulino, além de ajudar em casa, sempre a acartar água porque a maior parte das vezes não havia, e o pai dele com peças pesadas porque era mecânico, ainda tinha que ir treinar judo e apanhar porrada porque parece que no judo isso faz parte do treino e no primeiro ano só aprendes a cair e a levar porrada sem reclamar do mestre nem dos colegas. (ONDJAKI, 2009, pp. 31 – 32.)

Os constrangimentos experimentados pelas crianças são de toda ordem, derivam dos problemas oriundos do regime, mas também de problemas financeiros, culturais e religiosos. Há, na crítica do narrador, uma desconsideração, por parte dos adultos, dos anseios das crianças. É como se ele dissesse que o Gadino provavelmente gostaria de receber presentes e fazer festa e o Paulino gostaria de escolher não ser obrigado a frequentar as aulas de judô. É

interessante reconhecer essa problematização da infância que faz o narrador ao tratar as crianças como seres com aspirações próprias e o sofrimento causado pela submissão às decisões dos adultos. O trecho é exposto como um desabafo, pelo menos é isso o que parece indicar a substituição dos pontos finais, que só aparecerá depois da metade, por vírgulas. A empatia registrada pelo narrador em relação às dificuldades dos amigos demonstra ainda uma abertura ao entendimento do outro e, portanto, uma reflexão sobre si próprio, sobre o exercício de sua agência, sobre suas limitações e potencialidades.

Outros personagens bastante queridos pelo narrador são indubitavelmente a AvóCatarina e a AvóDezanove. A primeira tem uma existência fantástico-maravilhosa, uma vez que poucos são os que a podem ver. Em uma redação do colégio, inclusive, a professora chamou a mãe do narrador porque ele mencionara que não gostaria de deixar a AvóCatarina em casa e partir em viagem de visita ao tio. Segundo a professora, todos sabiam que a AvóCatarina já havia morrido há bastante tempo. Ela, no entanto, aparece a todas as crianças, a uma vizinha, e, vez ou outra, a AvóAgnette, ainda que prefira ficar escondida para que não a percebam. Não dorme nem come, apenas se põe a balançar em sua cadeira, mas conta histórias ao narrador ou emite considerações sobre qualquer assunto que as pessoas estejam a conversar.

Grande contadora de histórias é mesmo a AvóDezanove. Seu neto se divertia com a história de sua amiga que ficou grávida de um saco de formigas e do bebê-pássaro que saiu voando pela janela ao nascer. Mais importante, no entanto, parece ser a função que a AvóDezanove designa ao narrador: ela pede que ele guarde todas as histórias que lhe conta.

– Gosto muito de ti – a Avó não falou nada e continuou a andar, mas apertou a minha mão devagarinho. — Gosto muito das nossas conversas mesmo quando às vezes nem conseguimos dizer nada.

– És um amor. E quando cresceres – ela baixou para falar comigo, olhou-me nos meus olhos com um olhar quieto – quando cresceres, tens que lembrar de todas estas histórias. Dentro de ti. Prometes?

– Sim, Avó – nem sabia bem o que ela queria dizer, mas também com a ferida no pé a doer-lhe e quase a ser internada para fazer uma operação mesmo de corte, eu achei que era bom prometer só tudo. (ONDJAKI, 2009, pp. 82 – 83.)

O pedido da avó surge depois de uma demonstração de respeito e confiança do neto. Eles estavam no cemitério visitando o túmulo do avô. O narrador descobre que havia uma outra pessoa enterrada no túmulo com o avô, mas decide não fazer muitas perguntas a avó sobre o caso a fim de não incomodá-la. A observação do narrador sobre não saber o que a avó queria dizer com aquele pedido causa uma dúvida no leitor: teria ele descoberto o motivo da solicitação? Deveria ele guardar estas histórias para depois escrevê-las? A relação do narrador

com a linguagem, sua percepção singular da realidade e sua capacidade imaginativa parecem caracterizar a infância de um futuro poeta. É mesmo o médico RafaelTruzTruz que prevê sua aptidão para a poesia, que é descartada pelo narrador, porque considera os poetas loucos.

**AvóDezanove** se converte assim na aventura de crianças em defesa da continuação de sua comunidade; em um recorte de um período da história de Angola ou, mais especificamente, de um recorte de uma infância que se constrói em uma Angola historicamente situada; e nas memórias ficcionalizadas da experiência de infância de seu autor. A fronteira entre narrador e autor é tênue no sentido de que o passado de ambos é marcado por inúmeras semelhanças. Em entrevista ao Instituto Maria Preta, Ondjaki (2015) revela que muitos dos personagens possuem o mesmo nome de pessoas com quem conviveu na PraiaDoBispo, onde realmente morava a sua AvóAgnette, que costumava lhe contar algumas das histórias presentes no livro. Tanto o narrador como o autor parecem buscar, na escritura da narrativa, a presença desse passado em suas existências, i.e., como este passado influenciou os sujeitos que se tornaram.

Porém, é óbvio que **AvóDezanove** não se limita a eventos biográficos, prova disso é a explosão do mausoléu. Esse evento produz uma reconstituição ficcional da história de Angola, afinal de contas, o mausoléu é um fato em Luanda e nunca foi destruído. Na ficção, é possível expulsar os soviéticos da PraiaDoBispo, confrontar a arbitrariedade do governo e proteger a comunidade das mudanças indesejáveis que ela passaria a experimentar. Menos que uma aventura fortuita, tal evento ficcional revela um posicionamento ideológico em relação à ordem estabelecida; empodera as crianças através da participação efetiva no destino da comunidade; mas, principalmente, abre um parêntese em forma de interrogação: e se o mausoléu tivesse sido realmente explodido? Como teria sido escrita a história de Angola, ou, especialmente, a história da comunidade da PraiaDoBispo e de cada um de seus moradores, a história do narrador ou do autor do romance? Não se sabe. A destruição do mausoléu inicia e fecha o livro. O sentimento de liberdade enfeita o espetáculo pirotécnico que se torna a explosão e as pessoas se sentem felizes.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FARIA, Helena M. M. *As Crianças na Narrativa de Ondjaki*. Lisboa: Departamento de Literaturas Românicas, Universidade de Lisboa, 2012.

FREITAG, Barbara. *O Indivíduo em Formação*. São Paulo: Cortez, 1994.

JACOBY, Sissa. Os da minha rua: a infância como “ponto cardeal eternamente possível”. In: *Navegações*. Porto Alegre: 2010.

MAAS, Vilma. *O Cânone Mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 1999.

MELLO, Ramon. Entrevista com o escritor angolano Ondjaki. *Sarau Eletrônico*. Blumenau. Disponível em: <[http://bu.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com\\_content&task=view&id=125&Itemid=28](http://bu.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=28)> Acesso em: 23 abr. 2015.

ONDJAKI. *Bom Dia, Camaradas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Escritor angolano Ondjaki e sua inspiração para escrever *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*. Entrevista concedida ao Instituto Maria Preta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=suZo5T8M02k>> Acesso em: 25 abr. 2015.

Ondjaki. *Memória Roda Vida*. Entrevista concedida à Fapesp. Disponível em: <[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/238/entrevistados/ondjaki\\_2007.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/238/entrevistados/ondjaki_2007.htm)> Acesso em: 23 abr. 2015.

PALOURO, Ricardo. Entrevista a Ondjaki – a capacidade de sobrepor a boa disposição às dificuldades em Angola. *Entrevistas*. União dos Escritores Angolanos. Disponível em: <<http://www.ueangola.com/entrevistas/item/851-entrevista-a-ondjaki-a-capacidade-de-sobrepor-a-boa-disposi%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0s-dificuldades-em-angola>> Acesso em: 23 abr. 2015.

TOPA, Francisco J. de J. Ondjaki, uma escrita dentro dos momentos: roteiro de leitura. In: *Nau Literária*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VERAS, Laurene. Tradição e memória: as guardiãs da Praia do Bispo e do Sobrado de Santa Fé. In: *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

# LETRAMENTO BUROCRÁTICO: PRÁTICAS DISCURSIVAS E GÊNEROS TEXTUAIS NA ESFERA ADMINISTRATIVA ESTATAL

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Valfrido da Silva Nunes (UFAL)

## Introdução

Partindo da premissa de que as interações humanas, mediadas pela linguagem, podem ser realizadas por meio da fala, da escrita e de modalidades não verbais, o presente estudo resulta de uma investigação que buscou explicar de que maneira a escrita organiza as atividades burocráticas na esfera administrativa estatal. Com base nessas reflexões, investigamos as práticas de *letramento burocrático* – e o *conjunto de gêneros* que lhe é inerente – constitutivas da rotina de trabalho de uma chefe de gabinete, numa instituição federal de educação. O marco teórico assenta-se nos *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1984; 2006; BARTON & HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2007) e na *Análise de Gêneros Textuais* – concepção sociorretórica (SWALES, 1990; BHATIA, [1997] 2009; MILLER, [1984] 2009; BAZERMAN, 2006). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma análise qualitativa, de cunho indutivo, a partir de um estudo de caso (GODOY, 1995), cujo instrumento de pesquisa foi um questionário. Entendemos que o retorno social consiste em contribuir para alargar a compreensão sobre o funcionamento real da língua, em sua modalidade escrita, o que se reveste de grande relevância, já que vivemos numa sociedade grafocêntrica.

## 1. Fundamentação teórica

Nesta seção, sob um olhar plural de teorias imbricadas, abordaremos, resumidamente, os *Novos Estudos do Letramento* e a *Análise de Gêneros Textuais*.

### 1.1. Os Novos Estudos do Letramento

Iniciemos nossa discussão a partir das palavras de Marcuschi (2007, p. 32), para quem “a expressão ‘*letramento*’ entrou na língua portuguesa em meados dos anos 1980 e hoje tornou-se bastante comum, mas nem sempre de forma clara.” De fato, podemos afirmar que a introdução das discussões sobre esse tema no Brasil traz à tona a necessidade de pensar a leitura e a escrita situadas nas práticas discursivas, colocando em xeque o conceito de alfabetização, quase sempre associado à leitura e à escrita em si mesmas.

A par dessas considerações, julgamos pertinente trazer à tona a discussão proposta por Street (1984; 2006) acerca dos paradigmas em que se bifurcam os estudos do(s) letramento(s): “letramento autônomo” e “letramento ideológico”. A esse respeito, afirmamos que essa aparente dicotomia emerge da falta de consenso em relação à ideia de letramento, haja vista o fato de que muitos autores veem o primeiro como estritamente centrado no plano do linguístico, enquanto outros compreendem o segundo tão somente no plano do social e do político.

Street (1984; 2006) discute a noção de “letramento autônomo” como o letramento em si e por si, focado no sujeito como um indivíduo; a visão de escrita sub-reptícia ao modelo é a que não estaria presa ao seu contexto de produção, ou seja, escrita como produto; há forte presença da dicotomia oralidade *versus* escrita, ao tempo em que se enaltece esta última, privilegiando-a em suas supostas qualidades intrínsecas e, por conseguinte, atribuindo valores superiores aos povos que dela fazem uso, o que não passa de um mito. Como disse Marcuschi (2007, p. 34-35) “uma coisa é certa: não podemos confundir o domínio da escrita com ‘ser inteligente’. (...). Isso introduz o preconceito e certas concepções errôneas da própria escrita”, pois “a racionalidade não é um patrimônio exclusivo dos alfabetizados, assim como o senso prático não é a única forma cognitiva peculiar dos analfabetos.” (op. cit., p. 37).

Por outro lado, Street (1984; 2006) argumenta que o “letramento ideológico” contesta a noção de “letramento autônomo”, propondo que há múltiplos letramentos e que eles são práticas situadas, por isso variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Nessa concepção, investigam-se as interfaces entre a oralidade e a escrita, dado que tanto uma quanto a outra são práticas discursivas da interação humana, as quais refletem as relações de poder na sociedade. Portanto, há um forte comprometimento com as questões sociais, culturais e políticas, no contínuo jogo de forças que governa as relações de poder.

Diante disso, vemos que os dois modelos de letramento referidos situam-se em polos extremos, pois enquanto o primeiro enfatiza o linguístico pelo linguístico, parece-nos que o segundo concentra-se quase exclusivamente nas relações sociais e políticas. Nesse entremeio, Marcuschi (2007, p. 48-49) sugere uma terceira proposta, visando ao *continuum* entre um

modelo e outro, pois, no dizer do autor, “trata-se de uma visão que possibilita um leque muito grande de análise, sem trazer como central a questão ideológica e sem se fixar na morfossintaxe nem em modelos estratificados e alienados da realidade sociocomunicativa.” Na perspectiva que assumimos neste trabalho – a qual equilibra o linguístico e o discursivo –, convém frisar que os letramentos são práticas situadas, dinâmicas e heterogêneas. A esse respeito, vejamos a figura abaixo:

**Fig. 1 - Letramento como prática social**

- Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos.
- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- Práticas de letramento são formadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- Práticas de letramento são intencionais e incorporadas em finalidades sociais mais amplas e práticas culturais.
- Letramento é historicamente situado.
- Práticas de letramento mudam e outras novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e produção de sentido.

Fonte: Barton & Hamilton (2000, p. 8).

Disso decorre que a visão acima exposta corrobora a ideia de letramento em sua perspectiva ideológica – “relações de poder”, “letramentos dominantes”, “práticas culturais”, “historicamente situado” – sem abrir mão do aspecto linguístico, quando leva em consideração os “textos escritos”, já que o texto é a unidade básica da comunicação humana. Ademais, não concebemos pensar o texto sem pensar também em questões de ordem linguística (léxico e gramática), sempre atreladas a um projeto enunciativo-discursivo do dizer.

Posto isso, apresentamos a distinção – nem sempre fácil – entre *prática de letramento* e *evento de letramento*. Para Barton & Hamilton (2000, p. 7), “práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização da linguagem escrita das quais as pessoas se utilizam em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento.” Por outro lado, os *eventos de letramento*, segundo Barton & Hamilton (2000, p.



8), “[...] são atividades em que o letramento tem um papel. Normalmente, há um texto escrito, ou textos, centrais para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. Os eventos são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldados por elas.”

## 1.2. A Análise de Gêneros Textuais

É consensual que a noção de gênero textual não é nova, pois parece inerente ao ser humano a necessidade de tipificação de coisas, ações e práticas languageiras. Embora somente relativamente recente esse construto tenha se tornado objeto de discussões mais efervescentes, sua gênese remonta à Antiguidade Clássica, nos estudos retóricos e literários. Evidentemente, como todo conceito pode ser reconceituado, o de gêneros também sofreu ressignificações, sobremaneira a partir dos estudos de Bakhtin ([1979] 2003), que os denominou *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ao passo que apontou a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo como suas propriedades inerentes.

Com o filósofo russo, a ideia de gênero maleabiliza-se a ponto de abarcar tanto os orais quanto os escritos, dos mais simples (*primários*) aos mais complexos (*secundários*); devemos à teoria bakhtiniana o pioneirismo em estender a noção de gênero para a vida cotidiana, bem como reconhecer o seu equilíbrio instável: gêneros surgem, desaparecem, ressurgem, transmutam-se e hibridizam-se. No Brasil, Silveira (2005) faz uma compactação rentável da evolução e diversificação do conceito de gênero, percorrendo distintas correntes teóricas: a retórica antiga, a teoria da literatura, a etnografia da comunicação e a teoria dialógica bakhtiniana.

No entanto, a popularidade do conceito implicou diferentes interesses e fez surgir, em diferentes partes do mundo, perspectivas teóricas distintas na análise de gênero, embora saibamos que haja uma considerável base comum entre elas. Motta-Roth, Bonini e Meurer (2005) fazem um apanhado bastante produtivo dessas tendências, agrupando-as em abordagens sociosemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas.

Mais recentemente, Bawarshi & Reiff ([2010] 2013) fizeram um levantamento relevante para os estudiosos interessados no assunto, traçando um panorama retrospectivo em relação à análise de gênero. Os linguistas norte-americanos descrevem os gêneros nas tradições literárias, nas tradições linguísticas (linguística sistêmico-funcional, linguística de *corpus*, inglês para fins específicos) e nas tradições retórica e sociológica, ao mesmo tempo em que sinalizam a existência de uma *síntese brasileira* dos estudos de gêneros, o que abre portas para uma possível “Escola Brasileira de Análise de Gêneros”.

Diante desse panorama fecundo, alguns conceitos de gêneros textuais têm-se tornado dignos de nota, dentre os quais selecionamos alguns, mais ligados à tradição sociorretórica. Para Swales (1990, p. 58), um gênero de texto “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. (...)”. Nessa abordagem, merecem destaque a visão de gênero como “classe de eventos comunicativos” – o que aponta para critérios pragmáticos – bem como as noções de “propósito comunicativo” – um conceito central na teoria swalesiana – e “comunidade discursiva” – que lhe rendeu sérios questionamentos, obrigando-o a rever sua teoria.

De qualquer forma, a visão de gênero proposta por Swales foi enriquecida por Bhatia ([1997] 2009, p. 161), pois, para este, gêneros equilibram-se em um contínuo jogo de forças entre a convenção e a tendência para a inovação, dado que “são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados”.

Miller ([1984] 2009) sustenta que o gênero é uma *ação social* motivada por uma situação retórica recorrente. Em suas próprias palavras ([1984] 2009, p. 44), “aquilo que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método de realizar nossos próprios fins.” Sob esse prisma, a noção milleriana de gênero não se alinha com análises formalistas, que esbarram no plano do mero reconhecimento da arquitetura formal do texto, mas aponta para questões de ordem enunciativo-discursiva, sem abrir mão do componente cultural, que muitas vezes é subestimado em análises que se atêm à pura forma.

Para Bazerman (2006, p. 23), “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído.” Portanto, no nosso entendimento, os gêneros são arcabouços enunciativo-discursivos, disponíveis no repertório da coletividade, situados em um tênue equilíbrio instável, cuja função é intermediar as interações (verbais e não verbais) sociais mediadas pela linguagem, valendo-se de um componente retórico-organizacional, ao lado de projetos enunciativos de dizer, por vezes singularmente marcados por traços léxico-gramaticais, em articulação com as condições exteriores que exorbitam o plano horizontal da materialidade simbólica.

Como já ressaltamos em outro estudo (NUNES, 2012), convém ressaltar que, neste trabalho, agrupamos os autores que se ocupam da análise de gênero dentro de uma mesma abordagem, que estamos denominando *sociorretórica*. Todavia, vale observar que Swales e

Bhatia, de um lado, e Miller e Bazerman, por outro, não se veem nem são vistos universalmente como defensores de uma mesma concepção teórico-metodológica da análise de gêneros. Aliás, em geral, os dois primeiros se dizem pertencer à perspectiva do “Inglês para Fins Específicos”, ao passo que os dois últimos usam a terminologia “Estudos Retóricos de Gêneros”.

## 2. Metodologia

O nosso percurso é trilhado por análises de natureza qualitativa, de cunho indutivo, a partir de um *estudo de caso*, em contexto administrativo. Estamos entendendo, junto a Godoy (1995, p. 25), que o estudo de caso “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”, o que se coaduna com o objetivo do estudo que realizamos. Nesse sentido, escolhemos uma instituição federal de educação e voltamos o nosso olhar para o letramento burocrático nesse contexto, mais especificamente em um departamento do setor administrativo da referida instituição: o Gabinete da Direção Geral. Para tanto, entrevistamos a chefe de gabinete: uma profissional graduada em “Comunicação Social – habilitação Jornalismo em Mídias” e com especialização em “Língua Portuguesa”. Ela ocupa a referida chefia há três anos. Para coletar os dados, elaboramos um questionário, contendo vinte questões abertas, sobre suas práticas de leitura e escrita em contexto de trabalho.

## 3. Resultados e discussão

Os resultados da nossa investigação evidenciam que a atuação da chefe de gabinete, no contexto administrativo, é rigorosa e abundantemente marcada pela presença de múltiplas *práticas de letramento*, conforme podemos ver na figura abaixo:

**Fig. 2 – Práticas de letramento na esfera burocrática estatal**

“protocolar e receber documentos e processos”; “elaborar despachos de processos”; “produzir documentos oficiais – ofício, memorando e memorando circular”; “escrever e responder e-mail institucional”; “atender ao público interno e externo”; “organizar agenda do diretor”; “atender telefonemas”; “produzir boletim de frequência dos servidores lotados na direção-geral”; “receber e encaminhar correspondências”; “receber e cadastrar diárias de servidores”; “providenciar formulário de solicitação de diárias para o diretor-geral”; “solicitar passagens aéreas à agência contratada”; “solicitar veículos oficiais”; “autorizar a saída de veículos oficiais, quando ausentes os diretores da instituição”; “atuar como fiscal de contrato de passagens aéreas”; “manusear os processos no SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública), recebendo-os e encaminhando-os após despacho do diretor-geral”; “elaborar roteiro de eventos oficiais do *campus*”; “organizar cerimonial de eventos oficiais do *campus*”; “apresentar eventos no campus”; “abrir processos para aquisição de materiais de consumo/permanente para o setor” e “arquivar documentos expedidos/recebidos”.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Com base nessas informações, é possível asseverar que a escrita permeia as *práticas de letramento* supracitadas de forma predominante, dada à necessidade de controle das atividades desenvolvidas na instituição. Entretanto, convém notar que a oralidade também está presente – “atender telefonemas”. Para a participante da pesquisa, a escrita “está presente no desempenho de todas as atividades acima descritas. Entretanto, a modalidade usada varia de acordo com a ação feita.” Quando se refere à mediação da linguagem nas interações sociais no âmbito administrativo, a entrevistada afirma que “há aquelas em que a escrita é formal, especialmente de modo digitado, como a produção de documentos oficiais e a troca de mensagens eletrônicas. Os lembretes e o agendamento de reuniões são feitos à mão. A oralidade está presente no atendimento ao telefone e ao público (interno e externo) que procura o setor.”

Nessa direção, sublinhamos que há um fragmento de resposta em que fica mais nítida a noção de *continuum* tipológico, pois fala e escrita se entrecruzam em diferentes *eventos de letramento*; dando um exemplo, a chefe de gabinete afirma que “o cerimonial de eventos é feito em quatro ‘etapas’ de linguagem: conversa com o responsável pelo evento, anotação dos dados relevantes (convidados, horários, apresentações etc.), elaboração do roteiro no computador e a apresentação oral”. Essa assertiva valida a tese de que fala e escrita, de fato, não podem ser vistas como realidades estanques na construção interacional dos sentidos.

Considerando que as *práticas de letramento*, entendidas como práticas discursivas historicamente situadas, fazem emergir *conjuntos de gêneros*, elencamos no quadro abaixo os

principais construtos genéricos que aparecem nas respostas dadas pela nossa entrevistada, tanto no que diz respeito à leitura, quanto à produção de textos no seu ambiente de trabalho.

**Fig. 3 – Conjunto de gêneros lidos/produzidos por uma chefe de gabinete**

“agenda do diretor”, “anotações”, “apresentação oral”, “ata de registro de preços”, “bilhetes informais”, “boletim de frequência”, “cerimonial de eventos”, “contrato”, “conversas com colegas no aplicativo do *e-mail* institucional (*chat*)”, “correspondências”, “despacho de processo”, “*e-mail*”, “formulários”, “leis”, “lembretes de reuniões”, “manual de redação oficial”, “memorando”, “memorando-circular”, “ofício”, “portaria”, “protocolo de entrega e recebimento de documentos”, “roteiro de evento oficial”, “telefonemas”.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Pelo que se pode ver no quadro acima, na *agência de letramento* campo da nossa pesquisa – uma instituição federal de educação –, especificamente no Gabinete da Direção Geral, circulam gêneros diversos, dos mais simples (um “lembrete de reunião”, manuscrito, afixado na tela do computador) aos mais complexos (um “ofício” para outra repartição pública), tanto na modalidade oral (“telefonemas”), quanto na escrita (“memorando”). Com relação aos propósitos comunicativos principais desses gêneros que circulam na esfera administrativa, constatamos que “os documentos oficiais têm por finalidade informar decisões/eventos, solicitar ou agradecer apoio, responder às solicitações, encaminhar documentos” e, possivelmente, muitos outros.

No que concerne à maneira como se deu o seu processo de letramento burocrático, a chefe de gabinete ressalta que, por ser jornalista, já tinha certa familiaridade com práticas de escrita, antes mesmo de ocupar este cargo, embora “os textos que costumava produzir eram jornalísticos com conteúdo noticioso”. Ela também relata que “em um emprego anterior, em uma prefeitura, redigia comunicações internas (C.I.), que se assemelhavam ao memorando no modo e na finalidade, mas não no estrito atendimento à formalidade de uma comunicação institucional.” Perguntada sobre eventuais dificuldades encontradas no seu processo de letramento burocrático, a entrevistada responde que um dos maiores problemas diz respeito à forma dos documentos, que varia de instituição para instituição, criando confusões. Em suas próprias palavras, “apesar do Manual de Redação [da Presidência da República], ainda falta uma uniformidade nas comunicações oficiais.” Seu discurso ratifica o que os estudiosos dos gêneros textuais têm referido como prototipicidade dos artefatos genéricos, em função das regularidades e das recorrências das situações sociocomunicativas. Reconhecendo que nunca

tinha produzido textos da “literatura burocrática” como o faz atualmente, a colaboradora cita quatro fontes que a ajudaram a se familiarizar com essa prática de escrita: a) “a leitura do Manual de Redação da Presidência da República”; b) a “consulta à internet”; c) “o contato com outras pessoas” que têm tarefas de trabalho semelhantes e d) a observação de “como outros órgãos produzem seus documentos oficiais”.

Acerca do processo de produção de gêneros textuais na função em que ocupa, a participante da pesquisa nos faz uma declaração reveladora. A princípio, ela afirma que “parte dos documentos produzidos tem assuntos recorrentes, por isso são feitas apenas alterações de algumas informações.” No entanto, nem sempre ela tem essa autonomia relativa para produzir os textos, visto que “aqueles que têm conteúdo inédito são, primeiramente, discutidos a fim de não haver problemas de falha de comunicação, e só depois são redigidos.” Não fica explicitado linguisticamente, porém inferimos que a discussão referida dá-se com a sua chefia imediata, pois, mais adiante, a nossa colaboradora pondera que “em alguns assuntos, especialmente aqueles cujo teor é mais delicado, a própria chefia produz o texto, restando-me a tarefa da formatação.” As citações contidas neste parágrafo trazem à baila as relações de poder e o jogo de forças que governam a sociabilidade, por meio da palavra. Dito de outra maneira, percebemos nesses excertos pistas que sinalizam o “letramento burocrático” dentro de um conjunto maior: o do “letramento ideológico”, conforme já discutimos anteriormente.

Outro aspecto relevante para a nossa análise tange aos suportes em que os gêneros da esfera burocrática são produzidos: o “papel com o timbre da União”, o “livro de protocolo”, a agenda para “anotação de compromissos da chefia e controle da ocupação da sala de reunião”; outra prática corrente, substitutiva do livro de protocolo, é aquela em que, “no caso da entrega de memorando, ofícios e outros documentos, usa-se o ‘recebido’ na segunda via”. Verificamos, portanto, que o suporte mantém uma relação discursiva com o gênero, estritamente ligada aos mecanismos de controle e às relações de poder na esfera discursiva em tela.

Em relação à recepção dos textos que circulam no domínio da burocracia estatal, constatamos que ela se dá em dois níveis: interdepartamental e interinstitucional. Consoante a chefe de gabinete, “além dos diversos setores que compõem o *campus*, são também destinatários dos documentos emitidos pelo gabinete os outros *campi* e a reitoria que fazem o [órgão campo da nossa pesquisa], instituições de ensino públicas e particulares, órgãos públicos municipais – prefeituras vizinhas e suas secretarias –, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, empresas contratadas, dentre outros. Vale lembrar que quando se trata de

comunicação dentro do órgão, (...), o documento é o memorando, enquanto que as comunicações externas são feitas através do ofício”.

Outro ponto a sublinhar nessa discussão respeita ao nível de linguagem (registro linguístico) utilizado nas práticas de escrita da esfera burocrática. Segundo a nossa entrevistada, “nas atividades do gabinete, sempre a linguagem é formal, quer seja nas mensagens eletrônicas ou nos documentos oficiais. Como órgão público, é necessário atender às regras ortográficas e respeitar a Língua Portuguesa padrão, inclusive no atendimento ao telefone e ao público externo. A informalidade no trabalho restringe-se às conversas com colegas no aplicativo do e-mail institucional.” Como vimos, trata-se de uma visão de escrita como bem cultural desejável, com alto valor de prestígio no meio social em que circula.

A propósito da leitura em contexto laboral, a colaboradora da nossa pesquisa sustenta que “a principal função da leitura feita durante o expediente no gabinete é verificar as demandas de trabalho”, uma vez que “é prática constante e necessária no desempenho das atividades”, além de funcionar como “meio de aprimoramento da escrita”. Em suma, verificamos que, apesar de estarmos examinando práticas discursivas e conjunto de gêneros de apenas um sujeito, elas são reveladoras de como a leitura e a escrita são práticas discursivas complexas que não podem ser consideradas apenas em sua realização de decodificação ou de produção de sentidos desvinculados de um contexto sociodiscursivo.

### **Considerações Finais**

Com base nas reflexões tecidas ao longo deste artigo, reiteramos que se trata de uma investigação que examinou práticas de letramento e gêneros textuais na esfera da burocracia estatal, por meio de um estudo de caso desenvolvido com uma chefe de gabinete, numa instituição federal de educação. Os resultados da pesquisa demonstram que, embora a oralidade esteja presente nas rotinas laborais, as práticas de letramento nessa esfera predominam por meio de gêneros textuais escritos, formais, que atendem a múltiplos propósitos comunicativos. Entretanto, frisamos que, como se trata de um estudo de caso, para que se façam afirmações mais gerais acerca das práticas de letramento na esfera da burocracia administrativa, julgamos que seja pertinente – e até mesmo necessário – aprofundar a pesquisa por meio de outros instrumentos de pesquisa, envolvendo outros profissionais que ocupam esse mesmo cargo (e outros também) em outras instituições, quer públicas, quer privadas, transitando por outros departamentos, para além do Gabinete da Direção-Geral, *locus* da nossa investigação.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra, a partir dos originais em russo “Estetika Sloviésnova Tvórtchestva”. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, [1979] 2003. p. 261-306.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R (Eds.). *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra, a partir dos originais em inglês “Genre: An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy”. São Paulo: Parábola Editorial, [2010] 2013.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: EDUPE, [1997] 2009. p. 159-195.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *ERA – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2014, 01:37:05.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-56.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: \_\_\_\_\_. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: EDUFPE, [1984] 2009. p. 21-44.

NUNES, V. S. *O gênero carta do leitor no Jornal do Commercio de Pernambuco: uma abordagem sociorretórica*. 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sociorretórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

STREET, B. *Autonomous and ideological models of literacy: approaches from New Literacy Studies*. 2006. Disponível em: <[www.philbu.net/media.../street\\_newliteracy.pdf](http://www.philbu.net/media.../street_newliteracy.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2014, 16:24:08.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.



SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

## A SUBJETIVIDADE DO NARRADOR ORAL NA PÓS-MODERNIDADE

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Vanessa de Santana Vila Flor (UNEB)

No meu atual trabalho tenho como foco de análise o processo de subjetivação do narrador, que no momento em que pratica a arte de narrar, entrelaça o relato oral com a sua identidade. Como material para este estudo, recolhi algumas versões da Lenda do Santo Fужão contadas por habitantes de Alagoinhas-BA e Costa Rica-MS – a primeira por meio da pesquisa de campo, e a segunda através de vídeos disponíveis na internet.

Esta subjetividade que eu pretendo evidenciar no narrador está situada no *Entre-lugar* do nosso tempo atual. Este é um conceito primeiramente pensado por Jacques Derrida (2001), no sentido em que o *Entre* é um espaço teórico que está em relação com o binarismo, mas sem vinculação a este. Posteriormente, Silviano Santiago (*apud* SOUZA, 2002) ampliou este conceito para analisar o *Entre-lugar* do discurso latino-americano diante das questões de dependência cultural:

Borges me deu a coragem do pensamento paradoxal quando estava preparando (ou estavam me preparando) para os caminhos da racionalidade francesa numa terra onde os lugares-comuns nos impelem para o irracional. Nunca fui vítima da lucidez racional da Europa como um novo Joaquim Nabuco, nem me deixei seduzir pelo espocar dos fogos de artifício ou pelas cores do carnaval nos trópicos. Fiquei com os dois e com a condição de viver e pensar os dois. Paradoxalmente. Nem o lugar-comum dos nacionalismos brabos, nem o lugar-fetichado do aristocrata saber europeu. Lugar comum e lugar fetiche imaginei o entre-lugar e a solidariedade latino-americana. Inventei o entre-lugar do discurso latino-americano que já tinha sido inaugurado pelos nossos melhores escritores. (SANTIAGO, 1978, *apud* SOUZA, 2003, p.85 )

Este pensamento de Santiago – nem um lugar e nem outro, mas sim no *Entre* deles – se relaciona de maneira pertinente com a forma como o narrador se imagina. Este não está preso nem ao passado e nem ao presente; nem ao tradicional e nem ao moderno, pois o mesmo é fruto de uma Tradição Oral. Ao narrar uma história, ele traz vozes e experiências do passado, porém não se fixa ao que já passou – como observa Stuart Hall (2003), a Tradição não tem nada a ver com as velhas formas. Ela é um espaço de articulação entre os elementos. Então vendo por este ângulo, o narrador faz uma relação do tempo antigo com o

contemporâneo – com suas experiências atuais, não ficando assim aprisionado a um passado remoto, nem totalmente aberto a tudo que esta globalização oferece.

Mas por que eu navego nos mares dessa oralidade? Por que eu fixo o olhar naqueles que se encaixam na intemporalidade no momento em que narram seus saberes plurais? O autor Peter Pál Pelbart (2000) traz em seu texto as reflexões de Michel Foucault diante do campo da subjetividade. Para este, no tempo presente a luta contra as maneiras de assujeitamento está sendo mais evidenciada do que as demais (domínio de um povo sobre outro e abuso de uma classe sobre outra). E é por causa desses processos de produção de sujeitos que eu procuro aquelas subjetividades que mesmo que passem por estes meios, desenvolvem-se tendo em seu interior certas configurações que não satisfazem os caprichos do sistema econômico da nossa Era. E a subjetividade do narrador é uma delas, pois como ele faz uma articulação entre o passado e o presente no instante em que conta uma história, este processo faz com que os sentidos que influenciam a sua vida sejam resignificados.

Neste artigo farei algumas análises dos trechos de certas versões da Lenda do Santo Fúção para que se possa demonstrar a construção dessa subjetividade, que posiciona o narrador no *Entre-Lugar* desta modernidade. Mas antes discutirei certos processos de assujeitamento que atualmente estão de forma mais cruel instabilizando o indivíduo. Esta discussão é importante para que fique mais clara essa necessidade de encontrar novos sujeitos e *Entre-lugares*.

### **O capitalismo tardio e a sua máquina de moldagem**

Após a 2ª Guerra Mundial, o capitalismo, como explica André Bueno (2002, p. 114) começa uma nova etapa, chamada de *capitalismo avançado ou tardio* – um momento em que o multinacionalismo tem uma grande extensão nos espaços continentais, ocasionando reestruturações nas sociedades urbanas que dão abertura para o consumo de massa. Para este mesmo autor, o novo período do capitalismo, que pode ser nomeado também pelo termo *globalização*, é um tempo em que o mundo derrete todas as suas fronteiras nacionais ou regionais devido ao processo universal de fabricação, troca e consumo de mercadorias.

É a partir desta nova fase do capitalismo que a subjetividade começou a ser fortemente influenciada pelo mercado. O teórico Peter Pál Pelbart (2000, p.11-12) traz algumas reflexões de Frederic Jameson sobre o período Pós-Moderno. Para este autor, o capitalismo tardio se entranhou e começou a explorar dois territórios que antes pareciam impenetráveis: a Natureza

e o Inconsciente. Este último, como acentua o mesmo, foi monopolizado pela elevação da mídia e da indústria de propaganda.

Pelbart (2000, p. 11-12), em sua análise em torno da relação capitalismo e subjetividade, não só evidencia o posicionamento de Jameson sobre este contexto, como também o de Félix Guattari:

Parafrazeando Jameson, seria possível dizer que o capitalismo tardio, multinacional, global, globalitário, mundial integrado, em suma, chame-se como se quiser esse momento em que vivemos, de fato tomou de assalto a subjetividade para investi-la numa escala nunca vista. Félix Guattari já chamava a atenção para essa preponderância os fatores subjetivos na lógica capitalista, e sobretudo para o modo pelo qual as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no coração da subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes. (PELBART, 2000, p. 12)

Esta invasão nos inconscientes produz uma instabilidade nos indivíduos que vivem nesta Era Pós-Moderna devido também ao processo de preenchimento/esvaziamento de construções subjetivas arquitetadas pelo capital. Suely Rolnik (1997) salienta de forma clara esta consequência produzida a partir desta intervenção dos meios tecnológicos na subjetividade. Ela argumenta que a globalização em que vivemos traz a possibilidade do coletivo anônimo compartilhar ideias, gostos e decisões através das hibridizações culturais proporcionadas por meios tecnológicos. Por outro lado, porém, esta mesma globalização faz com que as subjetividades se tornem mutáveis para que se adaptem às transições do mercado. Nesta nova era, o discurso de que devemos estar sempre abertos ao novo (novas tecnologias, novos paradigmas, novos hábitos...), faz com que a subjetividade seja constantemente reconfigurada a partir das forças movidas pelo mercado. E esta desestruturação, entrelaçada com a procura de um padrão identitário (devido ao risco de se sentir subtraído caso não construa uma personalidade que se encaixe no âmbito do mercado), ocasiona no indivíduo esvaziamentos de sentido que acabam refletindo na sua subjetividade – como se estivesse faltando uma parte dela.

Diante destas reflexões, o pior domínio não é aquele que controla os territórios físicos de um povo, mas sim os espaços psíquicos deste, pois uma devastadora colonização se dá no momento em que os signos de uma cultura são esvaziados (não reapropriados: um cruzamento entre as duas culturas), para entrar em cena na mente dos indivíduos os significados produzidos por aquele que tem como único objetivo dominar e explorar as outras nações. Nesta Era em que vivemos, diferentes elementos culturais nos rondam a todo instante. Devemos pensar em novas subjetividades que reapropriem estes distintos aspectos. Aquelas

que façam uma *Crioulização* (termo usado por Stuart Hall, 2003, para pensar sobre o processo identitário do povo caribenho) dos sentidos “oferecidos” por outras culturas. Considero esta possibilidade como um ponto de fuga para não nos tornarmos mais uma peça que completa todo processo exploratório do mercado.

### **Tradição entrelaçada com a origem**

Como já foi salientado por Suely Rolnik (1997), o pensamento de que o processo de preenchimento/esvaziamento de subjetividades ocasionado no indivíduo se dá por meio do discurso que devemos estar abertos aos novos elementos culturais que chegam até nós. Há um outro lado deste processo mercantil que restringe as subjetividades de se reconfigurarem. Eduardo Leal Cunha (2009, p. 100) explica que as identidades estão sendo caracterizadas por um funcionamento que vai contra o surgimento de novas formas de relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, para que sejam conservados os modos de subjetivação existentes no mercado. Estes, conectados com certos aspectos hegemônicos (linguagem e moral), são produzidos com o objetivo de assegurar a continuidade da expansão do sistema.

Esta relação dos modos de subjetivação produzidos pelo mercado com aquelas particularidades hegemônicas se dá por determinadas vias, e uma delas é a *Tradição inventada*, conceito analisado de forma profunda por Eric Hobsbawm. Na introdução do seu livro *A Invenção das Tradições* (2012), este teórico explica que aquele termo pode ser entendido como “as tradições criadas intencionalmente, construindo um passado real ou forjado, inculcando certos valores e normas de comportamento, tornando-se uma Tradição de uma cultura através da incessante prática da repetição” (HOBSBAWM, 2012, p. 8). O mesmo autor continua a sua argumentação evidenciando que estas *Tradições inventadas* quando fazem alusão a um tempo histórico (em alguns casos fundam seu próprio passado por meio repetição incessante), caminham com este de forma dissimulada. Elas são movimentos produzidos através dos novos acontecimentos que se apropriam de momentos passados. Hobsbawm ainda transparece que diante das numerosas transformações e alterações da era em que vivemos, a *Tradição inventada* é um mecanismo que tenta tornar imutável e fixo algumas características da vida social.

Não se sabe ao certo se todas as tradições são inventadas, porém muitas delas tentam prender o indivíduo a um passado que não se articula com o tempo presente, principalmente quando tratamos do conceito Identidade. Muitos discursos tradicionalistas exigem uma subjetividade fixa e imutável, que resista a qualquer reapropriação que reflita em uma

reconstrução do ser. As tradições que estão conectadas a uma origem se expressam em forma de mito, que em sua virtualidade molda nossas mentes e ações, como explica Stuart Hall:

Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de 'tradição', cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua 'autenticidade'. É, claro, um mito – com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nosso imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história. (HALL, 2003, p.29)

O mito da nação, como argumenta Eduardo Leal Cunha (2009) a partir da análise de Balibar, desenvolve-se mediante ao discurso de confirmação de uma origem compartilhada entre seus habitantes. Na verdade a nação é um resultado de vários acontecimentos e situações. Aquela tradição está relacionada a uma essência e acaba condicionando a subjetividade – tornando-a singular e imutável. É um fundamento em que o discurso científico se baseia, já que este trabalha em consolidar uma veracidade final das coisas, tal como expressa Cunha:

Tal metafísica seria correlata do que vimos anteriormente, a partir de Birman, como a tradição da *filosofia do sujeito*, base necessária para a formulação do *cogito* cartesiano e núcleo da dita nacionalidade moderna: é, acreditarmos, seguindo essa mesma trilha que Vattimo pode afirmar que o próprio conhecimento científico, na medida em que pretende estabelecer uma verdade última sobre seus objetos, estaria submetido a esse fundamento metafísico. Tal *ilusão* do ser e da substância seria o fundamento exigido para que possamos pensar em categorias psicológicas como o eu, o indivíduo e pessoa, tomados como entes únicos, permanentes, integrados e iguais a si mesmo, ou seja, com os atributos essenciais que na filosofia são fundamento da identidade. (CUNHA, 2009, p. 108)

Uma tradição que contorna os tempos presente e futuro com as molduras de uma origem que pode ter sido (ou não) reações de um passado remoto ignora as lutas, as distintas linearidades de um povo, o quanto ele se ressignificou diante de todos os embates de sentidos proporcionados pela articulação dos eventos do passado com o seu tempo atual. O teórico Ebrahim Moosa (2010), ao analisar a tradição Islâmica, questiona a resistência desse discurso em incluir elementos do presente. Em seu texto, o autor considera-se um islâmico progressista, mas deixa claro que Islão “progressista” não constitui uma ideologia, mas sim um conjunto de ações. Todas as pessoas que estão compartilhando deste posicionamento propõem diferentes práticas para defendê-lo. Para ele, todas as discordâncias e diferenças são ótimos fatores para se fazer uma reflexão criativa no pensamento muçulmano. Moosa ainda diz que a morte apareceria para o pensamento progressista se neste tivesse surgido uma única

voz, uma instituição unificadora que ditasse as suas ações, debatesse os seus valores e determinasse a sua regra. Este teórico, a partir dessa sua atual prática islâmica, questiona as tradições do conhecimento muçulmano e a rejeição destas pela inclusão de novos elementos e pensamentos no contexto da tradição do islamismo. Ele e outros ativistas defendem uma narrativa diferente da predominante. Uma tradição mutável que seja preenchida com as suas atuais experiências, que não negue os fatos evidentes do mundo, mas claro, como afirma o autor, não ceda a todos os fatos ou modas sem criticar, pois isso seria ter uma visão muito otimista ao estilo moderno.

Esta tradição em movimento não levará a subjetividade nem para os rios do passado, nem para os mares do presente, mas sim ao local onde acontece o encontro entre estes dos tipos distintos de água. O cruzamento entre a doce correnteza com a salgada agitação irregular do mar. Uma hibridização que resulta em um novo fenômeno aquático – pensando assim referente aos novos sujeitos que são frutos do *Entre-lugar* daquelas duas forças temporais.

### **Pontos de fuga**

Este paradoxo – por um lado, abertura do ser para novas subjetividades formuladas pelo mercado; por outro, o fechamento deste mesmo para a reconfiguração de certos aspectos que compõem a sua vida subjetiva, estimulado por uma tradição imutável – é a receita perfeitamente arquitetada pelo Capitalismo Tardio para continuar o seu processo de domínio e acumulação de riquezas. Pois este esquema binário consegue manter características psíquicas hegemônicas simultaneamente ao instante em que torna os demais sentidos imaginários constantemente flexíveis para se encaixarem de modo satisfatório aos interesses do capital.

Todo este processo corrói o indivíduo, tornando-o cada vez mais superficial. E é por isso (como estou afirmando desde o começo do texto), que devemos pensar, observar e encontrar novas identidades que se desviem deste procedimento capitalista, além de perceber a existência de novos sujeitos no *Entre-lugar* da Pós-Modernidade – como a subjetividade do narrador, por exemplo. Alguns teóricos pensaram em outros métodos que não só evidenciam estas distintas subjetividades, como também encontram aquelas que foram ocultadas pelo discurso da origem.

Um destes métodos é a *Genealogia*. Michel Foucault (1979) descreve este procedimento metodológico:

fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua ‘origem’, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *basfond*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda. O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma. (FOUCAULT, 1979, p.14)

O exorcismo da origem através da genealogia é desmistificar uma linearidade para assim encontrar outros começos, outras possibilidades. Não no sentido, como argumenta Foucault, de tratar o passado como ainda vivo no presente, mas sim de vê-lo fragmentado. Evidenciar os mínimos desvios. Abalar o que se refletia como imóvel. Desmascarar a existência da verdade e do ser. Por meio dela, transparecer o cruzamento das identidades, que a “origem” tentou evitar para sustentar o discurso de uma subjetividade única.

Mas como pensar em identidades puras? Se as nossas nações foram constituídas pela troca de sentidos em meio a escravidões, a colonizações e conquistas entre os povos. Atualmente, os processos migratórios e imigratórios, como também as hibridizações culturais promovidas por meios tecnológicos, tornam as subjetividades cada vez mais múltiplas, inserindo o *eu* no polo do *Diverso*.

Este conceito do *Diverso*, pensado por Daniel Soares Lins (1997), representa o diálogo, o nomadismo, as trocas culturais a partir do encontro com o outro. Para este autor, quando a palavra Diferença é pensada em seu movimento contrário (que não exclui o outro), o indivíduo se insere no *Diverso*, ocasionando assim uma ruptura conceitual para propor uma produção de novos sujeitos:

Enquanto ao falar (denunciar?) a Diferença, o ‘senhor da significação’, em seu papel do Outro, do Absoluto, no sentido budista do termo, encontra-se *a priori* no lugar privilegiado – ‘Toxicômano, eu Médico vos falo’; ‘Prostituta, eu Juiz, eu Padre, eu Policial vos falo’ -, o sujeito do *Diverso*, fratura essa barreira social e emocional, triturando a camisa-de-força conceitual à qual tinha sido condenado. Ao investir em outros pontos de fuga, ele cria outros imaginários e torna-se, pela força das coisas, um dissidente da nomeação do Texto. Ele busca a alteridade, o *Diverso* num ‘encontro marcado’, que significa – em grego – tanto o encontro amoroso quanto o encontro entre combatentes, gladiadores. (LINS, 1997, p. 93)

O sujeito *Diverso* é aquele que consegue ir além do que não está sendo expresso nos limites conceituais. Essa comunicação com outro o faz reapropriar os sentidos, proporcionando assim, novas subjetividades. Neste diálogo haverá concordância ou convergência em relação ao discurso do outro, mas não no sentido de excluí-lo, e sim a partir deste embate produzir novos significados, novas formas de imaginário. Este conceito,



analisado por Lins (1997), articula-se de maneira pertinente com o Dialogismo e a Polifonia propostos por Mikhail Bakhtin em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), pois por meio deles, este teórico analisa a construção de novos signos a partir do diálogo do indivíduo com outras vozes.

Ao pensar nessa construção de distintas subjetividades a partir deste movimento dialógico, percebo que aquele que tem a arte de narrar passa por este processo. Isto faz o narrador se inserir no *Entre-lugar* do nosso tempo atual, pois quando conta uma história, ele traz vozes do passado e do presente, porém não fica preso a elas. Este narrador produz outros sentidos por meio desta comunicação.

Para exemplificar este debate, farei breves análises de trechos de algumas versões da Lenda do Santo Fujão narradas por habitantes da cidade de Alagoinhas-BA, deixando mais evidente esta produção de novos sujeitos.

O narrador, ao relatar uma história, traz em seu discurso os nomes ou simplesmente divulga a informação de que aquela narrativa que ele conhece foi contada por outras pessoas. Esta situação é bem acentuada na lenda do Santo Fujão narrada pelo senhor Afonso Bispo:

Eu conheci um senhor que chamava Francisco Lima, então a esposa dele, muito antiga que morava aqui, ela me contava uma lenda que Santo Antônio, o padroeiro de Alagoinhas, que ele apareceu naquela igreja velha (a inacabada), feita pelos jesuítas...

A presença dessas pessoas nesta narrativa evidencia o diálogo entre a voz do narrador e as outras vozes do passado. Estas têm um papel fundamental na construção da subjetividade do Sr. Afonso, já que, como explica Bakhtin (2010), a estruturação da identidade deve passar pelo outro. As demais vozes contribuem dialogicamente na configuração do *eu* do indivíduo. Mas esta construção da subjetividade que perpassa por outros discursos não é uma reprodução do passado. Este dialogismo, como evidencia aquele mesmo teórico, a modifica dialogicamente em um outro novo *eu*, sendo assim, a identidade do Sr. Afonso é estruturada por meio da reapropriação desses discursos do passado. Um novo sentido é produzido por meio deste diálogo.

Existem alguns narradores que ao contarem uma lenda não citam aqueles que possivelmente fazem parte dessa construção discursiva. Dona Ninfa Alves, por exemplo, se insere na história e oculta os outros:

A igreja de Santo Antônio foi o local que a gente alcançou muitos milagres! Santo Antônio apareceu na igreja, botaram o santo lá, no dia seguinte perceberam que a sua

sandália tava suja de areia. Passaram a mão na sandália do Santo e viram que estava suja de areia, então construíram a igreja nova pra botar ele pra lá...

Bakhtin (2010) observa na obra *Memórias do Subsolo*, de Fiódor Dostoiévski, que apesar do discurso da personagem principal, configurado na forma de uma confissão, constantemente o teórico percebe o aparecimento do outro. A personagem, por sempre ter a última palavra para si, após as respostas dos outros, finge uma independência diante dos demais. Para Bakhtin, a intenção daquela é se desprender do domínio praticado pelo outro sobre si mesmo, porém isso não é alcançado, ela não consegue de desvincular do olhar do outro.

A análise deste intelectual reflete de maneira pertinente a narrativa relatada por Dona Ninfa. Ela aparece como autora central daquela história, pois se posiciona como testemunha ocular do momento histórico em que tudo aconteceu, sendo levantada então a hipótese de que ela tem a autonomia de contar a lenda sem a necessidade de evidenciar aqueles que participam do processo dialógico existente na construção da narrativa. Porém quando Dona Ninfa conta: “quando foram limpar a igreja, botaram a Santo lá, no dia seguinte perceberam que a sua sandália tava suja de areia. Passaram a mão na sandália do Santo e viram que estava suja de areia...”, observo que não só ela percebeu e viu que a sandália do Santo estava suja de areia. A narradora traz em seu discurso os outros que também perceberam e viram, para dar credibilidade ao que ela afirma. Suponho então que a voz de Dona Ninfa depende das outras vozes, dos outros olhares do passado, para que seja possível a construção da sua subjetividade. Mesmo não estando explícitos os outros discursos em sua narrativa, o dialogismo está presente como base para o processo de subjetivação da narradora.

O Dialogismo é um conceito de certa maneira distinto do termo Polifonia. Apesar dos dois terem sido formulados pelo teórico Mikhail Bakhtin, segundo Patrícia Marcuzzo (2008) há diferenciações. Para a autora, Dialogismo é o ponto central para a construção da linguagem e do total discurso. Já a Polifonia pode ser observada como uma tática discursiva inserida na configuração de um texto, no sentido de encontrar uma saída em uma relação conflituosa entre as vozes:

Uma vez que, nos romances de Dostoiévski, há várias vozes em conflito, surge como tarefa de suas personagens romanescas “encontrar sua voz e orientá-la entre outras vozes, combiná-la com umas, contrapô-la a outra ou separar a sua voz da outra à qual se funde imperceptivelmente”. (Marcuzzo, 2008, p. 7)

Dessa forma pode-se observar a Polifonia na lenda relatada pelo Senhor José Francisco de Jesus:

Iniciou realmente a construção da capela, que contam a lenda também que nessa confusão do início da obra, traziam o Santo Antônio, colocavam lá, depois Santo Antônio retornava para a igreja antiga, a igreja de pedra, hoje a ruína, mas isso não se tem certeza...

Nesta história, o narrador mostra-se desconfiado em relação aos outros discursos existentes nela. A sua voz está em diálogo com as demais, porém ele não as confirma. No sentido polifônico pensado por Bakhtin (2010), a voz ou as vozes são autônomas, têm suas vontades. Ela pode desqualificar o narrador principal como não sendo um sujeito possuidor do saber. No caso do senhor José este pensamento se torna pertinente, já que ele está em relação com discursos do passado. Estes trazem saberes culturais por meio da lenda, mas o narrador não os qualifica como detentores de saberes válidos. A subjetividade deste se entrelaça com aquelas vozes, mas de forma inquietante – de maneira questionadora.

Questionar as vozes do passado é essencial para aquele narrador que está no *Entre-lugar* do nosso tempo atual. O senhor José não está ignorando o que passou. Ele as questiona no sentido de colocá-las em movimento, de provocá-las com a intenção de encontrar outras versões perdidas no tempo que já passou. Uma Tradição não deve ser como uma teia de aranha que nos prende a um passado fixo, ela deve ser um espaço de produção de novos sujeitos, como afirma Stuart Hall:

Não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p.44)

É dentro desta perspectiva que visualizo o sujeito narrador no *Entre-lugar* da Pós-Modernidade. Não pensar em subjetividades que deveriam ser imutáveis, mas sim, como estas podem ser reconstruídas a partir das reapropriações ocasionadas por meio do encontro do passado com o presente. Não excluir nem um nem o outro, mas por meio da articulação entre eles, produzir novos significados.

## Conclusão

Diante dessas formas de assujeitamento que satisfazem as regras do mercado, não há como não se pensar em pontos de fuga, já que estes modos de produção de subjetividades estão atingindo cada vez mais os indivíduos, transformando-os em bonecos, cujo interior é apenas um espaço vazio preenchido/esvaziado por sentidos culturais que proporcionam o lucro e a continuidade do domínio hegemônico.

A partir do debate, neste artigo, sobre estas formas de aprisionamento mercantis, evidenciei as reflexões que contribuem para a ruptura destes problemas. Os meios para esta implosão são: o *Entre-lugar*, a *Genealogia*, o *Diverso*, o *Dialogismo* e a *Polifonia* – sendo que este dois últimos serviram como base para análise daquela subjetividade que insere o narrador no *Entre-lugar* do nosso tempo atual.

Através de alguns trechos da Lenda do Santo Fужão analisados, percebi a construção subjetiva daquele que narra distinta daquelas criadas pelo mercado, pois aquele, ao dialogar com as vozes do passado, faz uma articulação do tempo remoto com os seus aprendizados atuais, resultando assim numa reapropriação que produz novos significados:

- O senhor Afonso constrói a sua subjetividade a partir do diálogo com outros discursos, dando a ela um novo significado.
- No caso de dona Ninfa, apesar de mostrar autonomia, a sua identidade se configura por meio da confirmação das vozes do passado, mas não no sentido de que ela está presa ao que passou, e sim do que ela se tornou desde o início da sua vida até agora.
- O senhor José Francisco questiona os discursos do passado para colocar em possibilidade o aparecimento de outras versões apagadas, e assim pôr também em movimento uma Tradição, já que o encontro do passado com o presente pode proporcionar interrogações tanto para um como para o outro, no sentido de produzir novos conhecimentos e novas subjetividades.

O narrador de histórias orais, que vive em seu lar simples e aconchegante, não é um indivíduo contemporâneo ao seu tempo, pois como um ser que dialoga com os demais em busca da compreensão sobre a vida, não se satisfaz com a superficialidade que envolve a pós-Modernidade. Aquele desce até a profundidade dos saberes para se reconstruir constantemente de um jeito só dele – uma subjetividade que não necessita se vincular a nenhuma dialética excludente.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Forense Universitária, 2008.

BUENO, André. Os usos e as trocas. Notas sobre Van Gogh e Warhol. In: *Formas da crise. Estudos de literatura, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002, p.113 a 125.

CUNHA, Eduardo Leal. Em nome do bom senso. In: *indivíduo singular plural a identidade em questão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 107 a 126.

Derrida, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1979.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HOBBSAWN, Eric J; RANGER, Terence, (ORG). *A invenção das tradições*; tradução de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LINS, Daniel Soares. Como dizer o indizível? In: *Cultura e Subjetividade. Saberes nômades*. Campinas/SP: Papyrus, 1997, p.69 a 115.

MARCUZZO, Patrícia. *Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin*. <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>, 2008

MOOSA, Ebrahim. Transições no 'progresso' da civilização: teorização sobre a história, a prática e a tradição. In: \_\_\_\_\_. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, PP.291-312.

PELBART, Peter Pál. EU(REKA)! Direitos humanos e cyber-zumbis. In: *Vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000, p. 11 a 28.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. LINS, Daniel S. (org.) *Cultura e subjetividade: Saberes nômades*. Campinas, SP : Papyrus. 1997.

SOUZA, Eneida Maria de. O não-lugar da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

## LUANDA: CENÁRIO AFETIVO DA DISTOPIA PÓS-COLONIAL: UMA LEITURA DAS OBRAS DE AGUALUSA E ONDJAKI

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Vanessa Riambau Pinheiro (UFPB)

O propósito deste artigo é analisar a representação de Luanda nas narrativas contemporâneas de autores angolanos, em especial nas obras *Os transparentes* (2012), de Ondjaki, e *Teoria Geral do Esquecimento* (2013), de Agualusa. Partimos do pressuposto de que a capital angolana, rica em contrastes arquitetônicos e sociais, adquiriu o status de principal cenário das narrativas angolanas pós-coloniais, e buscamos, nesta pesquisa, analisar de que maneira ocorre essa representação literária da cidade como locus de caráter afetivo mas distópico. Para tanto, nos apoiaremos em Appiah (1997), Anderson (2003), Hall (2003) e Macedo (2008), entre outros.

Pensar a respeito da literatura angolana pressupõe, indissociavelmente, refletir acerca de sua história. Appiah (1997) ressalta este caráter coletivo da literatura africana no livro *A casa do meu pai*. Nesta obra, o autor ganês afirma que a diferença entre o projeto literário europeu e o africano é que, enquanto aquele busca a representação de si próprio, este busca (des/re) construir, literariamente, a sua história e a sua cultura.

Foi preciso, como disse Anderson (2003) imaginar uma nação e planejar a revolução. Neste sentido, o ato de narrar ganha amplitude, pois através da literatura a nação foi imaginada/projetada/refletida. Como espelho desta representação imagética, a cidade de Luanda projeta-se como o grande cenário pós-colonial. Caldeirão de efervescentes dualidades e de híbridas manifestações culturais, Luanda, nas palavras de Tania Macêdo (2008, p.13), "em sua multiplicidade, é também, a imagem símbolo de Angola."

Destarte, é possível distinguir três Luandas:

A primeira, que compreende a Baixa, com a via marginal repleto de edifícios coloniais costeando o mar e com vista para as ilhas de Luanda e Mussulo. Pate imponente desta paisagem é a fortaleza de São Miguel, construído em 1575.

A segunda Luanda que nos surge é a que evidencia as construções 'públicas pós-independência, ou os novos símbolos que tomam conta dos parques da cidade, como a estátua do presidente Agostinho Neto e da Rainha Ginga.

Mas existe ainda outra realidade em Luanda: aquela dos mercados livres, das ruas congestionadas, das crianças de rua, da miséria, da proliferação da malária, da aids, das populações sofrendo com constantes falas de água e de energia elétrica.

Esta cidade, portanto, com suas múltiplas contradições, representa o tropos ideal para a (auto)representação deste país cuja desigualdade social é uma das maiores do mundo.

De acordo com Ana Mafalda Leite,

As literaturas africanas emergentes (...) recorrem aos seus próprios espaços culturais, periféricos do ponto de vista do centro, em busca não de uma mítica ou pretensa "autenticidade" pré-colonial, mas do material poético nativo, passado e presente (...) que lhes garanta a "invenção" de um campo literário diferente, sujeito à recuperação, integração e eventual hibridação também de modelos outros, estrangeiros. (LEITE, 2003: 27-28)

Inventar uma nação a partir da narrativa foi o caminho encontrado pelos autores angolanos. Perpassada pela construção desta por meio da literatura. Segundo Shmidt (2009, p.142): "Inventar um país como lugar de pertencimento é a primeira tarefa a que se lançam os escritores angolanos em sua luta de libertação. O resultado disso é a construção, em conjunto, de um sujeito e de uma nação pós-coloniais."

Os próprios processos de constituição da identidade (que são narrativos), sobretudo das identidades nacionais africanas, já nasceram tendo a consciência da ilusão essencialista nesse aspecto. A identidade, que é uma construção discursiva, entrecruza-se com outros discursos, caso claro da história, e faz-se, portanto, pela não imposição, pela não verdade e não totalidade acerca de uma narrativa da história e da identidade angolana.

Luandino Vieira, o autor que já leva a cidade no nome, mapeou os musseques angolanos através de sua literatura. Agostinho Neto, António Jacinto, Pepetela e outros tantos nos deram pistas desta Angola descolonizada. Seu poema "Canção para Angola" mostra essa inquietação de representar a sua cidade:

### **CANÇÃO PARA LUANDA**

A pergunta no ar  
no mar  
na boca de todos nós:  
– Luanda onde está?  
Silêncio nas ruas  
Silêncio nas bocas

Silêncio nos olhos  
– Xê  
mana Rosa peixeira  
– Mano  
Não pode responder  
tem de vender  
correr a cidade  
se quer comer!  
“Ola almoço, ola amoçoéé  
matona calapau  
ji ferrera ji ferrereéé”  
– E você  
mana Maria quitandeira  
vendendo maboque  
os seios-maboque  
gritando  
saltando  
os pés percorrendo  
caminhos vermelhos  
de todos os dias?  
“maboque m’boquinha boa  
dóce dócinha”  
– Mano  
não pode responder  
o tempo é pequeno  
para vender!  
Zefa mulata  
o corpo vendido  
batom nos lábios  
os brincos de lata  
sorri  
abrindo seu corpo  
– seu corpo-cubata!  
Seu corpo vendido  
viajado  
de noite e de dia.  
– Luanda onde está?  
Mana Zefa mulata  
o corpo cubata  
os brincos de lata  
vai-se deitar  
com quem lhe pagar  
– precisa comer!  
– Mano dos jornais  
Luanda onde está?  
As casas antigas  
o barro vermelho  
as nossas cantigas  
trator derrubou?  
Meninos nas ruas  
caçambulas  
quiçosas  
brincadeiras minhas e tuas  
asfalto matou?  
– Manos



Rosa peixeira  
 quitandeira Maria  
 você também  
 Zefa mulata  
 dos brincos de lata  
 – Luanda onde está?  
 Sorrindo  
 as quindas no chão  
 laranjas e peixe  
 maboque docinho  
 a esperança nos olhos  
 a certeza nas mãos  
 mana Rosa peixeira  
 quitandeira Maria  
 Zefa mulata  
 – os panos pintados  
 garridos  
 caídos  
 mostraram o coração.  
 – Luanda está aqui!

A fim de responder a pergunta que Luandino fez em 1957, "Luanda onde está?" nos dias de hoje, traçaremos um paralelo entre duas obras de autores angolanos publicadas em 2012 e 2013, a saber: *Os transparentes*, de Ondjaki, e *Teoria Geral do Esquecimento*, de Agualusa

O primeiro, José Eduardo Agualusa, carrega consigo a fragmentação do sujeito pós-moderno, traço que evidencia em suas obras. Seus personagens, não raro, são pessoas em trânsito, que ora estão de passagem, ora estão vivendo em um lugar onde não nasceram ou querem ir embora. Carregam consigo conflitos identitários (*As mulheres do meu pai* e *O vendedor de passados*), dificuldades em se expressar afetivamente (*Barroco tropical*, *O vendedor de passados* e *Milagrário pessoal*), medo e sensação de solidão permanente (*Teoria geral do esquecimento*). Todos estes fatores remetem ao que Hall (2003, p.9) chamou de sujeito fragmentado pós-moderno:

Esta perda de “um sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentramento de seus indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quando de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’.

Fatores como a diáspora e a globalização condicionaram o novo *modus vivendi* a estes sujeitos; no entanto, Hall (2003, p.416) atenta para o fato de ser impossível voltar para a casa, já que o lar imaginado nunca será o mesmo depois da diáspora, pois uma cultura nunca se repete perfeitamente longe do seu local de origem.

Appiah (1997, p.52) afirma que há a crença numa topografia que reitera a visão sentimental de uma essência comum africana em contraponto binário a uma suposta universalidade europeia que apagaria os particularismos.

Em *Teoria Geral do Esquecimento*, a cidade de Luanda é o cenário de ascensão colonial e de retorno, em massa, dos colonos, após a independência. Neste espaço, a protagonista Ludo, que veio a Luanda com sua irmã e cunhado, vê-se sozinha após o desaparecimento deles. Longe de sua pátria lusitana, sem parentes, conhecidos ou conterrâneos que a ajudasse, Ludo estarrece de medo. A casa, alegoria do útero materno, único locus reconfortante, é invocada nas suas memórias: "Tentou imaginar-se muito longe dali, na segurança da antiga casa, em Aveiro, assistindo a filmes antigos na televisão enquanto saboreava chá e trincava torradas. Não conseguiu." (AGUALUSA, 2012, p. 25). Como nem em sonhos consegue reproduzir este ambiente alentador, a personagem resolve construir uma parede que separa o apartamento onde ela vive do resto do prédio, isolando-se completamente desta África que ela desconhece. "O céu da África é muito maior do que o nosso; esmagamos." (AGUALUSA, 2012, p.14).

O medo da personagem é o fio condutor desta narrativa: Ludo teme a cidade, seus habitantes, enfim, tudo que lhe é desconhecido.

Sinto medo do que está para além das janelas, do ar que entra às golfadas, e dos ruídos que traz. Receio os mosquitos, a miríade de insetos aos quais não sei dar nome. Sou estrangeira a tudo, como uma ave caída na correnteza de um rio. Não compreendo as línguas que me chegam lá de fora, que o rádio traz para dentro de casa, não compreendo o que dizem, nem sequer quando parecem falar português, porque esse português que falam já não é o meu. Até a luz me é estranha. Um excesso de luz. Certas cores não deveriam ocorrer num céu saudável. (AGUALUSA, 2012, p.31).

A alteridade aparece, aqui, como um fator desencadeador do medo da personagem. Se, como sugeriu Bakhtin, o processo de autocompreensão só se pode realizar através da alteridade, isto é, pela aceitação e percepção dos valores do Outro, o outro, indispensável para construção da nossa própria identidade, como sobreviver completamente isolada dos signos externos? Ludo buscou, na figura de seu cão de estimação Fantasma, seu possível interlocutor. Mas este não lhe trazia a consciência da alteridade.

Ao presenciar a fase pós-independência de Angola, Ludo, que vive na parte Baixa da cidade, sabe que existe uma cidade dentro da outra, com profundas contradições sociais, como se pode ver no sonho que ela teve (AGUALUSA, 2012, p.17):

Uma noite, Ludo sonhou que por baixo das ruas da cidade, sob os respeitáveis casarões da baixa, se alongava uma interminável rede de túneis. As raízes das árvores desciam, soltas, através das abóbadas. Milhares de pessoas viviam nos subterrâneos, mergulhadas na lama e na escuridão, alimentando-se do que a burguesia colonial lançava para os esgotos. Ludo caminhou por entre a turba. Os homens agitavam catanas. Batiam as lâminas umas contra as outras e o ruído ecoava pelos túneis. Um deles aproximou-se, colou o rosto sujo ao da portuguesa e sorriu. Soprou-lhe ao ouvido, numa voz doce e grave:  
O vosso céu é o nosso chão.

Depois de passar trinta anos em seu autoexílio, Ludo é salva, à beira da inanção, por um menino, que de ladrão torna-se seu salvador. É ele também quem destrói a parede e a devolve ao contato com o mundo. Se, como dizia Sartre, "o inferno são os outros", esta prerrogativa se transforma e o outro agora não é mais do que outro lado de si próprio. Nas palavras de Mário de Sá-Carneiro, "Eu não sou eu nem sou, e o outro u o outro, / Sou qualquer coisa de intermédio: / Pilar da ponte de tédio / Que vai de mim para o Outro". A cidade, como tropos do outro, toma o lugar da pátria, "Esta é a minha terra. Já não me resta outra." (AGUALUSA, 2012, p.154), os estranhos, outrora tão temidos, ganham contornos familiares. "Monstros, mostra-me os monstros: essas pessoas nas ruas. A minha gente." (AGUALUSA, 2012, p. 170), assim como o menino Sabalu toma o lugar da filha legítima, reencontrada após anos de separação: "A minha família é esse menino, a mulemba lá fora, o fantasma de um cão." (AGUALUSA, 2012, p.154).

Ondjaki, por sua vez, nascido após a independência de Angola, o autor não vivenciou o período colonial, ainda que tenha sofrido os efeitos dele, nos anos de guerra civil que se seguiram após a conquista da autonomia política do país. Em obras como *Bom dia camaradas* e *Os da minha rua*, entramos em contato com uma Luanda narrada através dos olhos de um menino, que presencia as desigualdades sociais e não ignora as mudanças que estão ocorrendo em seu país: a vinda dos professores cubanos e o governo local autoritário são retradados na obra *Bom dia camaradas*, assim como as pequenas ilusões e alegrias de seu dia a dia em *Os da minha rua*.

Em *Os transparentes* (2013), a descoberta de petróleo no subsolo da capital e a ganância dos detentores do poder causarão completa destruição, culminando numa espécie de apocalipse sem precedentes. O autor privilegia as vozes periféricas e o cenário urbano contemporâneo da capital Luanda a fim de revelar a hipocrisia social e corrupção vigente sob um tom ácido poucas vezes visto na literatura africana, sem prescindir do lirismo que tão bem o caracteriza.

Somos os teus filhos, dos bairros de pobre, com fome com sede, com vergonha de te chamarmos mãe, com medo de atravessar as ruas, com medo dos homens somos nós, a esperança em busca da vida.  
(ONDJAKI, 2013, p.202).

Luanda, nesta obra, torna-se o principal personagem, caldeirão de efervescência contemporânea e símbolo da disparidade social. De um lado, temos os habitantes do prédio da Maianga, imersos na invisibilidade social, como Odonato, Xilibaba, Nelucha, Edú, MariaComForça, o Cego, o Carteiro, O VendedorDeConchas, Paizinho; de outro, temos os dirigentes políticos, interessados apenas no seu próprio lucro, mesmo que este se dê às custas da cidade; e, no meio deste percurso, há ainda o jornalista PauloPausado, pesquisadores e cientistas que tentam ser a voz da razão no meio deste caos. Na conturbada Luanda, onde "mesmo o dia não dá descanso nas horas" (ONDJAKI, 2013, p.100), a beleza aparece nos lugares menos prováveis, como nos mostra Xilibaba (ONDJAKI, 2013, p.48):

"- o que é bonito nesta cidade, Odonato....são as pessoas, as festas, o ritmo e até os enterros.

- passámos muitos anos, Xilibaba, em busca do que é bonito para suportarmos o que é feio."

A capital, assim, nos é apresentada em suas diversas facetas e nuances. Falta água, mas sobra petróleo:

habitados às constantes e mesmo radicais faltas de água, nunca Luanda sofrera, assim em silêncio geral, tanta e tão desordenada ausência do precioso líquido, já não era a questão haver dias e bairros com um mapa conhecido, na semana, dos dias e horas em que a água viria, alguns postos de abastecimento de cisterna também começavam a falhar e a imprensa da oposição, mesmo sem dados concretos, já se referia à evidência como um assunto a ser esclarecido pelos governantes e perscrutados pela comunicação social. (ONDJAKI, 2013, p.77).

A pobreza contrasta com o lirismo do ambiente descrito pelo narrador:

o sol tinha descido tanto que os restos de amarelo agora eram uma mentira que a água do mar contava ao céu e que o céu refetia em outros tons de rosa e roxo, anunciando a Luanda que não contasse mais com a luz forte do sol que todos os dias a banhava, pois era hora de a noite chegar, de as pessoas acenderem as luzes fluorescentes nas suas varandas, não só para iluminar as brincadeiras das crianças, mas para deixar, aos poucos, que as cigarras viessem fazer do silêncio da noite um lugar de cantorias vibrantes, despertando os sapos, provocando os pirilampos, adormecendo a temperatura das pedras quentes, fazendo com que os mais-velhos da IlhaDeLuanda, tanto os pescadores como as suas antigas esposas, ajustassem os panos ao corpo e acendessem cigarros e cachimbos, desses que alimentam sonhos e delírios os pulmões com uma calma que usa ser maravilhosa para quem dela gosta. (ONDJAKI, 2013, p. 113-114)

O Carteiro entrava no seu musseque, cruzava várias casas, curvava por becos de chão irregular e molhado por águas imundas, e antes de chegar a casa atravessava a

enorme montanha de lixo que dividia, na realidade, dois musseques, um riozinho de água escura desenhava no chão curvas que imitavam, com muito boa vontade, um enorme mapa de Angola.... (ONDJAKI, 2013, p.372).

A capital pulsa, personificada: pode ser um corpo de artérias vastas e apertadas (p.188) ou a representação de uma mulher: "era ele que falava com a cidade ou era a cidade que Loanda, Luanda, Luuanda, que brincava de namorar com ele?" (ONDJAKI, 2013, p.170).

E quando vem o fogo, apocalipse gerado pelo descaso e pela ganância, os habitantes da cidade, com memória recente maltratada, pensaram se tratar de outra guerra. A guerra, no entanto, já tinha terminado....e todos haviam perdido a batalha.

Luanda, em protesto contra o mal que estavam fazendo a ela, proporcionou a seus habitantes um espetáculo ainda mais luminoso do que os fogos de artifício encomendados pelo Partido para comemorar o petróleo encontrado no solo luandense:

a cidade estremecia a cada curva do fogo.  
os vapores do petróleo alimentavam as chamas e inventavam vulcões que exalavam línguas de fogo, a noite primeiro quis ser escura devido à falta de luz, depois reinventou-se num tom amarelo demasiado quente para ser vivido pela espécie humana, fugiram os seres que sabiam voar.  
tremiam todas as fundações da cidade, os mais antigos edifícios começaram a ruir, outros inclinavam-se para uma iminente explosão, botijas de gás e bombas de gasolina acenderam a noite de Luanda envenenando a cidade de fumos e odores. (ONDJAKI, 2013, p. 389).

Sem a interferência do colonizador, agora os mesmos angolanos estariam promovendo a destruição do país. De acordo com Appiah (1997, p.218), os romancistas contemporâneos da África pós-colonial estão buscando a superação de sua condição de 'Outro' e já não querem mais ser mera reprodução da alteridade criada e/ou reforçada pelo colonialismo e pela mercadologização do mundo pós/neocolonial. Destarte, começa-se a perceber o 'Outro' existente dentro do mesmo país, com o mesmo sotaque e mesma nacionalidade.

O 'Outro' pode ser aquele cuja voz não encontra eco, cuja história é esquecida e o futuro, ignorado. "Os transparentes" são os outros, bem como o são os angolanos que assustam a portuguesa Ludo. Os outros são os milhares de angolanos expostos a todo tipo de privação vivendo à sombra de milionários no país mais corrupto do mundo que também é um dos que possui maior índice de desigualdade.

Se nos fosse dada a tarefa de responder a pergunta que nos deu o mote da explanação – "Luanda onde está?", do poema de Luandino Vieira, talvez pudéssemos tentar fazê-lo através de várias representações da cidade nas quais nos detivemos: Luanda está nos olhos amedrontados de Ludo, portuguesa que encontra, depois de 30 anos de autoexílio, na capital

angolana sua pátria e em seus moradores sua possível família. Está também nos musseques, no prédio da Maianga, na transparência de Odonato e na corrupção dos ficais DestaVez e DaOutra, na ganância desemfreada do Ministro, na queixa nunca ouvida do Carteiro, na exuberância de Nelucha, na acomodação de Edú, na orfandade de Paizinho, no romantismo do VendedorDeConchas, na curiosidade tardia do Cego, na morte carregada de significados da Senhora Ideologia. E nesta miscelânea, onde seus habitantes são fragmentos onde se espelham a cidade, segurada apenas por um prego numa parede, como nos falta o narrador de Teoria Geral do Esquecimento, falta apenas o despertar - "Luanda não acordou ainda" (2013, p.91), diz o narrador de Os Transparentes em dado momento. É preciso que então desperte, para que não haja nem paredes nem fogo que a impeçam de avançar.

Afinal, como bem responde João Vêncio, personagem do romance homônimo de Luandino:

Muadiê: eu gramo de Luanda - casas, ruas, paus, céu e nuvias, ilhinha pescadórica. Beleza toda eu não escoiço. Eu digo: Luanda - e meu coração ri, meus olhos fecham, sôdade. Porque eu só estou cá, quando estou longe. De longe é que se ama. Porque eu não gosto as gentes - camundongos dum raio! O governo devia de fazer sanzalas longe para irem morar estas alimárias. A cidade ficava só a beleza vazuada, casas e árvores, tudo mais quanto.

## Referências

AGUALUSA, José Eduardo. *Teoria Geral do Esquecimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003.

.MACÊDO, Tania. *Luanda, cidade e literatura*. São Paulo: Editora Unesp; Luanda (Angola): Nzila, 2008.

MENEZES, S. *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*. São Paulo: Edusp, 2000.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ONDJAKI. *Os Transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHMIDT, Simone Pereira. “Onde está o sujeito pós-colonial: algumas reflexões sobre o espaço e a condição pós-colonial na literatura angolana”. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*. Vol. 2, nº 2, Abril de 2009, pp136-147.

SECCO, L. *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português*. São Paulo: Alameda, 2004.

VIEIRA, Luandino. *Luuanda*. Lisboa: Edições 70, 1963.

TUTIKIAN, Jane. *Velhas identidades novas: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

VIEIRA, José Luandino. *Nosso musseque*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003

# SMARTPHONE, GÊNEROS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTERAÇÕES MIDIÁTICAS NO APLICATIVO WHATSAPP

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Vera Lúcia de Siqueira Lira (UPE)*

## 1 Situando a questão

Na sociedade contemporânea, as tecnologias móveis, sobretudo os celulares e smartphones e seus aplicativos, ocasionaram mudanças substanciais nas interações virtuais, uma vez que as mesmas, mas do que nunca, são estabelecidas através de práticas de leituras e escritas digitais.

No entanto, o uso intenso dos dispositivos móveis, por parte dos alunos, instaura conflitos nas instituições de ensino, pois os professores se inquietam com a frustrante constatação de que os alunos usam durante as aulas, e com bastante frequência, o aparelho celular, principalmente interagindo via aplicativo WA. Mas, o que fazer diante de tal panorama? Continuar ignorando, sufocando, proibindo tal uso e direcionando ao mesmo toda a culpa do fracasso do aprendizado do educando?

Fala-se, ainda, na importância e, mesmo urgência, da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação em práticas de ensino, bem como da necessidade de se trabalhar a língua na perspectiva dos gêneros textuais, inclusive dos digitais. Mas, ao que parece, o celular não faria parte de tais tecnologias, uma vez que em muitos casos seu uso é proibido em sala de aula.

## 2 Os meios não justificam os fins?

No Brasil, estatisticamente<sup>1</sup> até o mês de janeiro de 2015 havia 281,7 milhões de celulares sendo uma média de 138,3 aparelhos para cada 100 habitantes. Nessas estatísticas o

---

<sup>1</sup> Fonte <http://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em março de 2015.



número de jovens lidera o uso de tais dispositivos móveis, em sua maioria, acessando à internet e redes sociais.

Nas instituições de ensino, tais usos ocorrem muitas vezes de maneira desenfreada, ocasionando conflitos, sobretudo, com os professores em sala de aula. Buscando solucionar as “problemáticas” em decorrência do uso de tecnologias móveis em sala de aula e baseados no argumento de que, especialmente o uso do celular, tira a atenção do aluno e, conseqüentemente, prejudica a aprendizagem, paradoxalmente em uma sociedade tecnologizada, criam-se regras e normas que proíbem o uso dessa tecnologia na escola.

Em estados como o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo há leis que proíbem o uso do celular em instituições públicas de ensino. No entanto, não há dados posteriores a tais leis que demonstrem que tal proibição elevou o nível de atenção dos alunos e, portanto, a aprendizagem.

Por outro lado, há pesquisas que discutem e mostram as funcionalidades das redes sociais em práticas pedagógicas em diversas disciplinas. Em relação à telefonia móvel, com destaque para os *smartphones*, sabe-se que, entre outras funções apresentam uma diversidade de aplicativos e recursos como internet 3 e 4g, câmera e facilidade de acesso a redes sociais, ações que convergem para a sedução dos jovens e, por que não dizer, dos adultos também. Diante de tal panorama, os sistemas educacionais devem se propor aos seguintes questionamentos: Por que não aproveitar pedagogicamente tais recursos? E, Como ressignificar, contextualizando pedagogicamente, as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula?

Não se pretende contestar a importância e funcionalidade pedagógica dos demais ambientes digitais, mas levantar uma discussão acerca da imperatividade de se tomar um novo olhar acerca do aplicativo pertencente à telefonia móvel, WhatsApp, refletindo acerca da oportunidade de ressignificação do uso do celular, principalmente porque, entre tantas outras e devido ao valor relativamente acessível, muitos alunos possuem aparelhos com sistemas compatíveis com o aplicativo, trazendo a vantagem de os alunos manusearem o próprio aparelho.

Assim, o presente trabalho busca investigar de que forma os smartphones e o aplicativo WhatsApp podem contribuir para o ensino de língua portuguesa no tocante a práticas pautadas na interatividade via leituras e escritas digitais, portanto, via gêneros textuais digitais, no mensageiro.

Para efeito de análise, coletamos exemplares de gêneros através de atividades realizadas no aplicativo durante cinco semanas. Como os propósitos da nossa pesquisa

versavam sobre os gêneros textuais digitais e as possibilidades pedagógicas do aplicativo, não delimitamos as discussões para temáticas específicas, mas provocamos comentários que levassem a observação do gênero sobre as possibilidades e limitações, na visão dos alunos, acerca dos usos do aplicativo no ensino de língua portuguesa.

### **3 Situando o WhatsApp: mobilidade e interatividade dentro e fora da escola**

O Whatsapp Messenger é uma ferramenta multiplataforma criada em 2009 para *smartphones* e disponível para sistemas operacionais e dispositivos com Android, BlackBerry, iPhone, Windows Phone e Nokia. Com acesso à internet, 3G, 4G ou Wi-Fi, permite o envio e recebimento de mensagens de texto e arquivos de mídia como: imagem, voz e vídeo e criar chats em grupo.

Atualmente é o maior aplicativo de mensagens instantâneas, pois o software é de fácil uso e seu foco está no envio de mensagens e, atualmente, de ligações telefônicas. Interessante frisar que não disponibiliza anúncios ou games e que também não exige login, ou seja, senha nem identificação pessoal.

De acordo com o guia do usuário<sup>2</sup> o **“WhatsApp é um serviço de mensagens multiplataforma para celulares que usa a conexão de internet no telefone para conversar com outros usuários do WhatsApp.”** Considerado o melhor mensageiros de todos os tempos, o aplicativo sociointerativo possibilita, de forma instantânea, o compartilhamento de mensagens de gêneros textuais variados, tais como ligações, convites, mensagens de agradecimento, de felicitações e memes, etc.

Possibilita, também, configurar o envio de conversas e até mesmo dos arquivos do aplicativo para uma conta de e-mail. Assim como o Bate-papo ICQ (agendado)<sup>3</sup>, os contatos devem ser inseridos e guardados permanentemente na agenda para que o participante possa interagir através do aplicativo. O que aproxima os grupos com finalidade de estudo com Aulas-chats (o chat educacional) é o propósito educacional e as eventuais regras para os participantes.

Possibilita a criação de inúmeros grupos para conversa. Os grupos podem ter mais de um administrador responsável (is) por adicionar ou remover os participantes e as conversas podem ser estabelecidas por até 100 pessoas ao mesmo tempo.

Abaixo listamos as cinco funções do **Whatsapp**:

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.whatsapp.com/faq/pt\\_br/general/21073018](http://www.whatsapp.com/faq/pt_br/general/21073018). Acesso em 05 de janeiro de 2015.

<sup>3</sup> Sobre tipologias de chats consultar MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.(2010)

**Figura 1: Funções do aplicativo WhatsApp**

<b>Todas as Mídias</b>	Reúne áudios, vídeos e fotos trocados dentro da conversa.
<b>Grupos em Comum</b>	Permite identificar todos os grupos dos quais o usuário e os amigos participam.
<b>Compartilhar Contato</b>	Possibilita selecionar um contato e enviar para o amigo, bem como, enviar e-mail e endereço.
<b>Compartilhar Localização</b>	Através do mapa em outro aplicativo, possibilita traçar uma rota com a localização do usuário de forma muito precisa.
<b>Lista de Transmissão</b>	Favorece o compartilhamento da mesma mensagem com todos os contatos.

Fonte: Esta pesquisa, 2015.











#### 4 O uso pedagógico de *Smartphones*

Ao inserir ferramentas tecnológicas no trabalho com gêneros na língua portuguesa, as práticas de leitura e escrita estão focadas na efetividade da ação social, uma vez que a leitura de gêneros instrumentaliza o indivíduo para agir socialmente, pois “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas” (MARCUSCHI, 2002, p. 25). Assim, as realizações da leitura e da escrita, e sua aprendizagem na perspectiva dos gêneros, sobretudo dos digitais, vão além do foco na correção ortográfica e gramatical, pois considera a relação entre contexto e usos de variantes na escrita, bem como a relação que tal uso estabelece com o suporte.

Em 2013, a UNESCO lançou na Mobile Learning Week, realizada em Paris, um guia de “Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel”, contendo 10 recomendações para os governos e 13 indicações<sup>4</sup> e motivos para aproveitamento da telefonia móvel nas disciplinas.

#### **Figura 2 e 3: Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**

<sup>4</sup> <http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/20130225>. Acesso em fevereiro de 2015.

Recomendações	Motivos
 Criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel	<b>1. Amplia o alcance e a equidade da educação</b>
 Conscientizar sobre sua importância	<b>2. Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais</b>
 Expandir e melhorar opções de conexão	<b>3. Assiste alunos com deficiência</b>
 Ter acesso igualitário	<b>4. Otimiza o tempo na sala de aula</b>
 Garantir equidade de gênero	<b>5. Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar</b>
 Criar e otimizar conteúdo educacional	<b>6. Constrói novas comunidades de aprendizado</b>
 Treinar professores	<b>7. Dá suporte a aprendizagem <i>in loco</i></b>
 Capacitar educadores usando tecnologias móveis	<b>8. Aproxima o aprendizado formal do informal</b>
 Promover o uso seguro, saudável e responsável de tecnologias móveis	<b>9. Provê avaliação e <i>feedback</i> imediatos</b>
 Usar tecnologia para melhorar a comunicação e a gestão educacional	<b>10. Facilita o aprendizado personalizado.</b>

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Assim, mais que propor atividades que ressaltem as possibilidades pedagógicas do *WhatsApp*, se faz necessário observar como os estudantes realizam práticas de linguagem com uso dessa tecnologia, constatando os principais gêneros textuais (suas temáticas e esferas discursivas) que circulam no aplicativo em atividades interativas entre os usuários da ferramenta. Dessa forma, o professor poderá lançar mão de artifícios para o aproveitamento de tal aplicativo em processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Sobre a dinâmica e o desenvolvimento da autonomia via interações em comunidades virtuais, Paiva ressalta a descentralização da figura do professor, a interação e a troca de informações na construção de conhecimentos em grupos/comunidades virtuais de aprendizagem e diz que:

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor. (PAIVA, 2001, p. 272)

Tal aproximação possibilita ainda, perceber em grupo quais gêneros o aplicativo comporta e quais gêneros textuais não comportam. Schneuwly (2004, p. 23) diz que “gênero é um instrumento”, dessa forma, o ensino de gêneros deve estar pautado na concepção de texto enquanto “instrumento de mediação” de atividades e ações sociais, compreendendo que o texto alcançará tal *status* através de sua apropriação por parte dos seus usuários.

Apropriação esta atrelada a compreensão de seu funcionamento e da inserção e participação discursiva dos sujeitos no meio social através de gêneros, pois “dominar gêneros, é agir politicamente” (MARCUSCHI, 2005, p.12).

## 5 Conectando saberes dentro e fora da sala de aula

O presente artigo traz relato de uma experiência pedagógica em uma turma de 9º ano em uma escola da rede estadual, em aulas de língua portuguesa, numa perspectiva do uso de gêneros digitais em um grupo no mensageiro WhatsApp, doravante denominado WA.

Tal experiência integra uma pesquisa, ainda em andamento, na qual o aplicativo WA constituiu o contexto de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento de ensino. Para o presente trabalho, os *smartphones* foram empregados para realizar pesquisas, e estabelecer comunicação e discussões acerca das possíveis funcionalidades pedagógicas do aplicativo.

A funcionalidade e interatividade obtida através dos gêneros envolvidos e responsáveis pela interação no grupo de pesquisa constituído no mensageiro ressalta a natureza social, histórica e cognitiva da língua em uso em aulas de língua portuguesa, uma vez que a leitura, a escrita e os gêneros digitais permearam todas as atividades de interação. Nesta perspectiva, Bazerman define gêneros na perspectiva de usos em ações sociais, quando afirma que:

Gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as relações comunicativas pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares a que recorremos para realizar atos comunicativos inteligíveis e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido. (BAZERMAN, 2007, p.19).

Ainda acerca do ensino com foco nas funções e usos sociais dos gêneros e não simplesmente em suas propriedades estruturais, Rojo e Cordeiro (2004, p. 10-11), discorrem que na escola, a partir da concepção sócio-comunicativa dos gêneros “passa-se, então a enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte ao funcionamento”.

Justifica-se, desse modo, a importância de se analisar as funcionalidades do aplicativo, na perspectiva dos usos que os alunos já fazem e verificar os principais gêneros envolvidos e responsáveis pela interação via WA.

Percebe-se, dessa forma, que a UNESCO, órgão das Nações Unidas para a Educação e a Ciência, vem de encontro com algumas leis que proíbem o uso de aparelhos móveis em sala de aula, ao mesmo tempo em que vai ao encontro de práticas pautadas na aprendizagem personalizada e colaborativa.

## **6 WhatsApp em sala de aula: uma questão de foco?**

Na escola campo de pesquisa a proibição do uso de tecnologias móveis consta no regimento da instituição. Assim, solicitamos autorização para fazer uso de celular durante a pesquisa. Sobre tal proibição, muitos estudantes questionam e argumentam que a mesma não funciona, pois muitos participantes do grupo relataram fazer uso do celular em sala de aula, inclusive para trabalhos de pesquisa.

Acreditamos que esta proibição tira a possibilidade de se travarem discussões acerca de usos conscientes de ferramentas tecnológicas para além do entretenimento, inclusive em práticas pedagógicas. Alguns alunos relataram fazer parte de grupos de estudos bíblicos, no aplicativo, além de, indiscutivelmente, ampliar os suportes de pesquisa, isso em decorrência de sua acessibilidade.

O uso do celular na escola justifica-se, em boa parte, pois alguns alunos não têm computador em casa e o acesso à sala de Informática, no contra turno, nem sempre é possível. No mais, através do celular os alunos podem acessar ferramentas da web para pesquisas e atualizações de conhecimentos.

Assim, o celular transforma-se em meio de pesquisa interação e, mais especificamente, o aplicativo e os grupos com viés pedagógico que nele são criados constituem comunidades de aprendizagem. Sobre comunidades virtuais de aprendizagem.

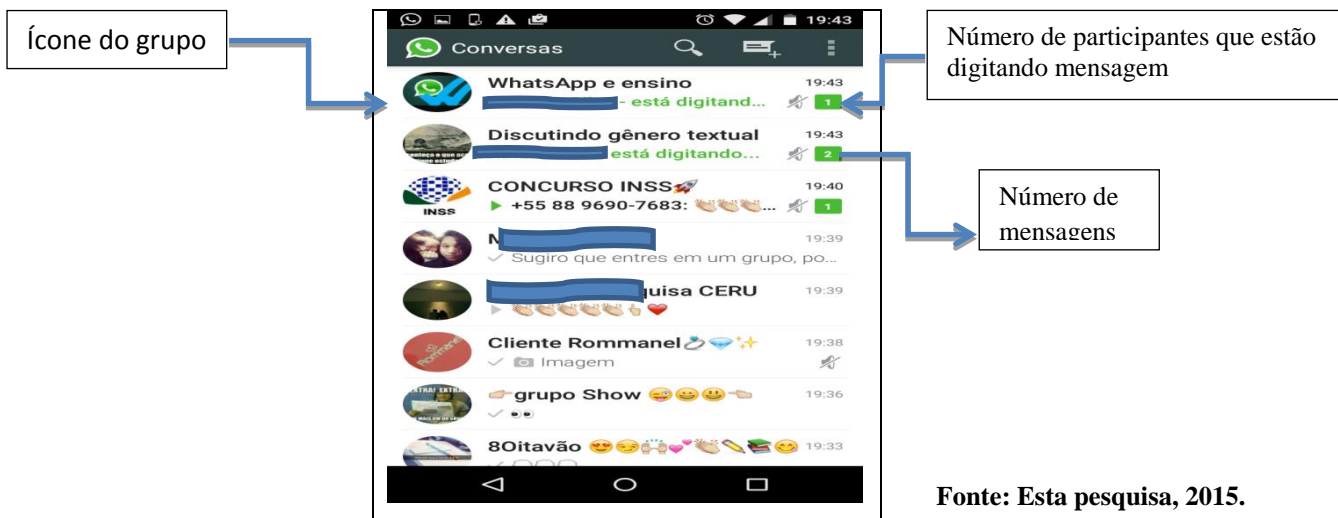
[...] o uso da tecnologia abre novos horizontes para que os alunos construam novos conhecimentos, aprendam sobre si próprios, sobre seus estilos de aprendizagem e sobre como trabalhar em conjunto em equipes distribuídas geograficamente. Todas essas habilidades são transferíveis ao mundo do trabalho e adquiridas da participação em comunidades de aprendizagem virtuais. (PALLOFF E PRATT, 2002 apud KOSLOSKY, 2004, p. 72).

Mais especificamente no WA as interações são estabelecidas de diversas formas através do envio ilimitado de mensagens de texto, imagens, vídeos, mensagens de áudio e ligações. Por isso, o aplicativo é considerado uma multiplataforma de interação via celular.

Ainda em relação ao uso pedagógico, o aplicativo, dentre outras funções, possibilita a socialização de conteúdos, o contato extraclasse entre os próprios alunos e entre professor para tirar dúvidas.

**Figura 4: Print de tela do Smartphone**

(4)

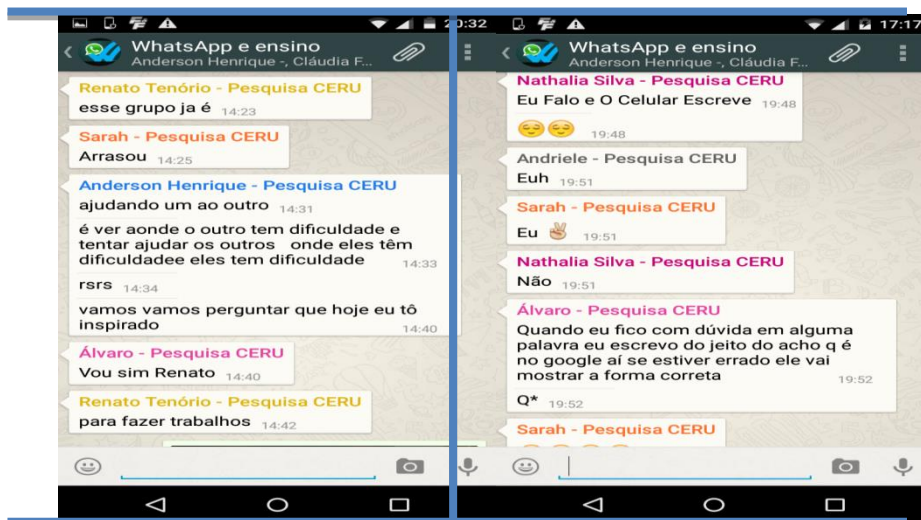


Nas imagens acima há a representação da tela inicial do WA. Nela podem-se verificar os grupos e seus ícones, os nomes dos contatos e suas respectivas imagens de apresentação, o nome do participante que está digitando, o número de mensagem ainda não lida e o horário em que a última conversa foi postada.

**Figura 5 e 6: Print de tela do Smartphone**

(5)

(6)



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na figura acima há a representação de uma conversa sobre o grupo e suas funcionalidades.

Na figura 5. Um participante sugere que o grupo seja usado como ferramenta de apoio, de reforço e se dispõe a ajudar os colegas. Na figura 6. os alunos conversam acerca do uso do corretor ortográfico do celular.

Consideramos esse momento oportuno para o professor mediar e aprofundar a discussão sobre a contribuição do corretor para a reflexão e aquisição da escrita ortográfica, sobre a importância da adequação da escrita para a boa compreensão em ambiente digital, dentre outros assuntos que envolvem a comunicação via texto.

No entanto, cabe ressaltar que o professor deve atuar, minimamente, na função de mediador e mais expressivamente enquanto provocador de discussões de modo a favorecer, no aluno, o desenvolvimento do espírito colaborativo.

Por fim, entre outros gêneros textuais, observamos a predominância do uso de memes, gêneros da cibercultura, nas interações digitais.

O meme da figura 7 foi usado como resposta a uma pergunta que fiz sobre as formas como os alunos usam o celular e o WhatsApp. Discutíamos sobre as funções e utilidades do aplicativo WA e do celular e, então, um aluno responde fazendo uso de tal meme, resposta a qual os demais atribuíram comentários e o assunto evoluiu para questões relacionadas à nomofobia. Já o texto da figura 7 foi empregado como resposta, por outro aluno, ao questionamento que fiz sobre o uso do SMS, pelos integrantes do grupo.

### Figura 7 e 8: Exemplares de gêneros no WhatsApp

(7)

(8)



Fonte: Esta pesquisa, 2015.



Assim, percebemos o campo fértil para práticas discursivas pertinentes ao desenvolvimento, inclusive, de aspectos relativos análise linguística e discursiva, aos propósitos comunicativos e funcionais do gênero em questão e de tantos outros que circulam na plataforma em questão.

No WhatsApp o aluno se depara, diariamente, com um quantitativo e uma variedade muito expressiva de tipos de textos, provenientes de domínios discursivos que vão do humorístico ao científico.

Tais contatos constituem-se em grande oportunidade de, aproveitando a “onda”, refletir acerca dos mecanismos responsáveis pelo processo comunicativo que se estabelece com uso do referido aplicativo, ou seja, pedagogicamente, tem-se a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam reflexão e desenvolvimento das competências textual e comunicativa.

Ao que parece, atividade relacionada à leitura e a escrita são pressupostos para o uso do aplicativo, uma vez que no mesmo a interatividade se dá, predominantemente, através dessas duas ações.

## 7 Considerações finais

A espinha dorsal da mídia social em questão, o WhatsApp, é a interatividade, uma vez que ela é a responsável e motivadora, através das tecnologias dos smartphones, pela produção e circulação de diversos gêneros.

Dessa forma, é urgente a efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam e incentivem novas formas de aprender e ensinar baseados na interatividade e, ao mesmo tempo, na autonomia, refletida no aproveitamento de ferramentas tecnológicas, na busca crítica de informações e suas respectivas fontes.

Sobre o trabalho com grupos no aplicativo, as trocas sociais que neles ocorrem constituem importantes formas de experienciar o encontro virtual e o trabalho em grupo objetivando a construção compartilhada de conhecimento, pois os grupos são comunidades de aprendizagens virtuais.

**No mais**, é preciso atentar que o uso de *smartphones* em sala de aula não deve pautar-se apenas na permissividade, mas em contextos de planejamentos e aproveitamento do potencial pedagógico desses aparelhos a partir da delimitação de objetivos específicos.

## Referências

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARELLI, Carla Vianna. *A nova aula de português: o computador na sala de aula*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1999, 9p. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Prespnovaaula.doc>>. Acesso em 08 Nov. 2014.

MARCHUSCHI, L.A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.

PAIVA, V. L. M. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, R. da C. *Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet*. In: Encontro dos Núcleos de Pesquisa, 5, 2006, Brasília. Anais. Brasília, DF: UnB, 2006.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

## **SOB A TRIDIMENSIONALIDADE DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA, A LEITURA DE MUNDO COM BASE NOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS**

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Vera Lúcia Santos Alves (FASJ)*

### **1. Introdução**

Qual o papel da linguagem na construção do conhecimento crítico capaz de impactar o nível de leitura de mundo que um jovem estudante de ensino médio faz? A resposta a tal questão legitima o caráter de relevância deste estudo, centrado no potencial que o mecanismo teórico-metodológico de Norman Fairclough apresenta quanto ao desenvolvimento da capacidade interpretativa do leitor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998/2001, p.19-20), “a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. Diante do quadro atual de baixos índices de proficiência em leitura no Brasil, vê-se que a teoria prevista em lei ainda não se faz prática no dia a dia do estudante brasileiro; sobretudo, no ensino médio. Por isso, o envolvimento dos estudantes com o universo da tridimensionalidade do discurso proposta por Fairclough, aplicando-se a gêneros do universo jornalístico, poderá ser capaz de introduzir no ensino interpretativo de texto uma maneira palpável e consistente de tornar consistente a leitura crítica de mundo.

A autonomia intelectual, a emancipação de milhares de jovens estudantes pode estar relacionada ao desenvolvimento dessa competência, e, com esta pesquisa, buscamos ajudar nesse processo emancipatório. E por que lançar mão da linguagem jornalística para desenvolver esse trabalho de autonomia intelectual dos estudantes de ensino médio? Primeiro, porque é uma linguagem altamente performativa, usada pelos sujeitos sociais que ocupam o espaço de mediação jornalística, realizando ações, envolvendo-se e promovendo o envolvimento dos interlocutores [aqui, os estudantes] na interação de mundo. Segundo, porque a diversidade de gêneros, sempre ligando o conteúdo a condições diferenciadas de produção, dá condições ao aluno de, conhecendo a diversidade de esquemas textuais, de

hipergêneros, do jogo de vozes, da léxico-gramática, dentre tantos outros ricos aspectos, desenvolva competências consistentes para ler, interpretar e produzir seus próprios textos sob uma ampla leitura de mundo proporcionada pelos atributos que a tridimensionalidade possui. A Notícia, a Reportagem, a Crônica, o relato infográfico, a entrevista, o artigo de opinião, o editorial, a resenha crítica, a carta argumentativa, a charge, o cartum e tantos outros textos – selecionados nos tradicionais gêneros jornalístico, como informativo, opinativo e interpretativo – configuram-se um universo da mais alta riqueza que possibilita esse domínio, como diz Seixas (2009) ao citar Gomis (1991):

Daí também a utilidade dos gêneros jornalísticos no ensino. Os gêneros representam a sedimentação da experiência do trabalho coletivo em diversos meios de informação, o domínio técnico que distingue o profissional do jornalismo de quem o é, a possibilidade de fazer chegar ao receptor a mensagem, com relativa rapidez e segurança. Os gêneros são formas assimiladas pelo hábito, formas que podem ensinar-se e aprender-se. (GOMIS 1991; p.44 apud SEIXAS, 2009; p.47).

A tridimensionalidade do discurso proposta por Norman Fairclough (2001-2008), em sua *Análise do Discurso Crítica (ADC)*, constitui-se um mecanismo teórico-metodológico no estudo da linguagem, atuando como base nas relações comunicativas da sociedade, visto que os elementos linguísticos não apenas norteiam práticas sociais; mas, sobretudo, são norteadas por estas. Esse mecanismo teórico-metodológico aponta a um caminho relevante na busca pela qualificação dos jovens estudantes na proficiência da leitura e da interpretação textual, porque está contido no universo da ADC o objetivo de avaliar as diacronias de língua em consonância com as mudanças sociais nos seus mais diversos aspectos. Tendo, na centralidade, o discurso, tomam-se, na proposta de Fairclough, como primeiro objeto de análise, os elementos sistêmicos do texto, a exemplo da estrutura textual, com seus mecanismos coesivos, gramaticais e lexicais. A segunda forma de análise diz respeito à prática discursiva, em que se focaliza a interdiscursividade no processo de interação social dos discursos, a intertextualidade e suas variantes. A terceira dimensão da proposta de Fairclough encarrega-se da análise da prática social do discurso, comprometida com o seu contexto social e com o resultado prático disso no campo ideológico, político das ações do indivíduo social. Ela [a *Análise Crítica do Discurso*] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto

linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas (Fairclough, 2001, p. 230).

Nessa estrutura de referencial teórico, buscou-se, em Mikhail Bakhtin (2006), em sua visão a respeito da interdiscursividade, caminhos à prática interpretativa. O autor estimula a procura de elementos de um discurso em outro, constituindo-se uma teia de conhecimentos e pensamentos convergentes ou não, como sendo uma forma consistente de domínio interpretativo. Sendo “a palavra o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 2006, p.113), é natural que haja pluralidade de vozes norteando o processo discursivo e construindo os sentidos que cada sujeito constitui em sua prática, em sua experiência. Assim, surge, de acordo com Bakhtin, a relação dialógica do discurso, partindo da interpretação que cada texto faz do outro com o qual ele está se relacionando. É relevante que a prática da leitura na escola possa se dar sob a análise e formatação da identidade coletiva, refletindo-se na crença e nos saberes de cada indivíduo. Sobre o território comum desse universo linguístico, Bakhtin afirma:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 117) .

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são entendidos como uma forma característica de enunciação em que a palavra acaba por assumir uma expressão única, específica. Estão ligados a situações características de comunicação verbal, nas quais há uma profunda relação entre o significado das palavras e a realidade. Na perspectiva de Maingueneau (2004, p.61), para quem todo indivíduo é capaz de “identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou como uma fatura, graças ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso”, observamos, também, que os gêneros de discurso são “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”.

Por fim, na composição desse referencial, buscamos aprofundar o conhecimento da prática discursiva jornalística, sob a luz dos franceses responsáveis por importantes estudos do gênero jornalístico, Jean-Michel Utard e Roselyne Ringoot, baseados na visão de *Michel Foucault*. A teoria da “formação discursiva jornalística” elaborada por Utard e Ringoot se faz caminho estruturante para se discutir, num contexto de aprendizagem de leitura de mundo, o

jogo das relações de ordem e dispersão, que refletem na estabilidade lógica dos enunciadores dos discursos e o contexto em que cada um está inserido.

Esta noção de dispersão permite pensar a heteronomia do jornalismo como constitutiva e intrínseca. (...) Dispersão, no quadro da formação discursiva, não significa separação : ela está sempre circunscrita no jogo de relações. A tensão entre ordem e dispersão do discurso é traduzida aqui na estabilidade das lógicas de atores diversos. Se se reconhece uma ordem de discurso jornalístico, se reconhece também uma dispersão extra-discursiva. (RINGOOT e UTARD, 2005, p. 43)

Trabalhamos, portanto, com a visão de Ringoot e Utar (2005), quando falam que mudanças estruturais no jornalismo significam situá-lo como uma prática social, marcada por um processo de reinvenção permanente. E levamos a questão à análise de Marques de Melo (2003), sobre evitar pensar o gênero jornalístico como simples tipologia de enunciados, um reservatório de formas disponíveis que se pode manipular a seu modo, e não como um dispositivo sócio-discursivo que ultrapassa as intenções de quem o utiliza. (UTAH, 2003, p. 68).

## **2. Material e métodos**

O caminho teórico-metodológico desta pesquisa delimitou-se, em princípio, pela Análise do Discurso Crítica, tendo ligada a esta a realização a pesquisa sobre gêneros jornalísticos textuais realizado por estudantes de ensino médio do Colégio Salesiano Maria Auxiliadora, na cidade de Petrolina, sertão de Pernambuco.

Baseamo-nos, inicialmente, na visão de Jean Michel Utard, um o gênero jornalístico a partir da teoria de Foucault, compreendendo que os gêneros do discurso jornalístico devem ser vistos através da sua dimensão discursiva, por elementos linguísticos e extralinguísticos. Além disso, considerando que, com as novas mídias, surgem novos formatos, que se hibridizam, que se embaralham os gêneros. Para Utard (2005), o fenômeno da hibridização se caracteriza pela “movimentação das fronteiras entre códigos de identificação”.

Os estudantes do terceiro ano do ensino médio foram instigados à pesquisa dos gêneros jornalísticos, buscando dimensionar as características de ordem informativa, opinativa, interpretativa ou de caráter misto, como os informativo-interpretativos, informativo-opinativos, por exemplo. Todos os textos trabalhados deveriam, segundo orientação da pesquisa, ter sido veiculados na mídia impressa e/ou virtual nos anos de 2014 e 2015. O intento desta determinação era situar no universo histórico-social dos estudantes a

situacionalidade dos fatos abordados, de modo a facilitar o reconhecimento de cada jovem como personagem da realidade pesquisada.

Assim, selecionamos o modo como Marques (1987,2003) e Beltrão (1980) situaram a classificação dos gêneros jornalísticos no Brasil, observando a ideia de hibridização pensada por Utar(2005). É relevante observar que, somente a partir de 2003, Marques passaria a considerar o gênero interpretativo nessa classificação, o que vemos numa relação íntima com a ideia de dispersão de Jean-Michel Utar. Chegamos à seguinte lista de classificação:

<b>Classificação</b>	<b>Beltrão, Luiz (1980)</b>	<b>Marques de Melo, José (1985/2003)</b>
<b>Informativo</b>	História de interesse humano Notícia Reportagem Informação pela imagem	Nota Notícia Reportagem Entrevista
<b>Opinativo</b>	Editorial Artigo Fotografia e Ilustração Crônica Charge/caricatura Cartas do Leitor	Editorial Artigo Resenha Crônica Caricatura Carta Comentário Coluna
<b>Interpretativo</b>	Reportagem em Profundidade	Reportagem e Documentário

**Quadro 1: Principais classificações brasileiras de gêneros jornalísticos.**

Selecionados os textos pelas equipes, passaram, então, à busca dos elementos constitutivos da teoria das dimensões proposta por Fairclough. A apresentação se deu em sala de aula, pelas equipes, explorando o caráter transdisciplinar dos achados, englobando a interação sócio- discursiva e estruturação linguístico-textual de cada texto trabalhado, pensando na perspectiva de Utar e Ringoot (2005), de que podemos considerar os gêneros como construções discursivas nas quais encontramos, além dos aspectos textuais, os elementos que relevam da situação da enunciação e do dispositivo de comunicação – a situacionalidade do texto.

### 3. Discussão e resultados

O olhar sobre a formação do aluno como um ser social, previsto no enquanto indivíduo PCN de Língua Portuguesa toma por base a teoria de que o domínio da linguagem é uma atividade discursiva, cognitiva, e, que através desta, os homens “se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (BRASIL, 1998, p.19). Assim, a priorização de textos que caracterizam o uso público da linguagem, a exemplo dos gêneros jornalísticos, empreendeu uma importante formação leitora dos estudantes do terceiro ano do ensino médio analisados nesta pesquisa.

Exporemos alguns exemplos da aplicabilidade da tridimensionalidade proposta por Norman Fairclough (2001-2008) realizada pelos estudantes. Um dos grupos responsáveis pela análise da charge, como um gênero opinativo, apresentou a charge “Triste Partida”, do jornalista Moézio Fiuza, do jornal Tribuna do Ceará, do dia 05 de agosto de 2014 (Figura 1).

Na análise da primeira dimensão proposta por Fairclough, a “Dimensão Textual”, os elementos textuais verbais e não verbais foram selecionados. Os substantivos “Severino”, “seca”, “São Paulo” foram selecionados como elementos de marcação temática na charge. Além disso, a expressão “deixar tudo para trás” foi apontada como um contraponto à expressão coesiva “sua terra” que referencia a “Severino”. Ainda na primeira dimensão, os elementos não verbais que apontam ao estereótipo nordestino – chapéu e chinelo de couro, - apontam à figura do sertanejo. Ainda foi apontada a figura do menino e do cachorro como marcas propostas nessa figura estereotipada do sertanejo que foge (ou fogia) da seca.

#### **Figura 1: charge “Triste Partida” do jornal Tribuna do Ceará**





Fonte: site [tribunadoceara.com.br](http://tribunadoceara.com.br)

Na segunda dimensão da proposta de tridimensionalidade *faircloughiana*, chamada de “Dimensão Discursiva”, encontrou-se, no elemento verbal “Severino” e nas vestimentas estereotipadas do personagem sertanejo, uma intertextualidade com a obra “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, apontando a todos os ‘severinos’ nordestinos que eram obrigados a deixar sua terra, para fugir do determinismo da seca e da morte.

Ainda na segunda dimensão, as figuras do menino e do cachorro remontam à obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, cuja referência intertextual está, na verdade, no campo do não dito, proporcionando ao leitor a busca pela imagem de “Baleia” e dos “meninos” de Graciliano. Viu-se, no poder das relações imagéticas, na relação com o plano verbal, a intencionalidade opinativa do autor, quando, no silêncio do dizer, mostra como o nordeste transformou-se num lugar de possibilidades, quando criticada a situação de escassez hídrica por que passa o sudeste; em especial, São Paulo.

Na terceira dimensão, nominada de “Dimensão Social”, os alunos são levados a pensar, em primeiro plano, ‘o que inspirou o chargista a fazer essa produção?’. Na resposta, o elemento factual da escassez hídrica vivida pelos paulistas, com a perda de volume de água no Sistema Cantareira O reservatório, maior responsável pelo abastecimento do estado de São Paulo, perdeu grande porcentual de água armazenada, causando o estresse hídrico na região. Os estudantes teriam de pensar sobre as implicâncias dessa realidade. Seria necessária adentrar o universo temática da sustentabilidade, do tratamento social dado às questões

ambientais , além de falar no comprometimento das políticas públicas brasileiras com a questão da sustentabilidade urbana no Brasil.

Ainda na terceira dimensão, haveria necessidade de trazer à memória as históricas abordagens , em prosa e verso, da situação de seca no nordeste, ao longo das décadas. A referência ao êxodo rural, sua relação com a “vida Severina” tratada por João Cabral de Melo Neto, por Graciliano Ramos e tantos outros autores brasileiros seria explanada. Isso, então, seria ligado à crítica do chargista no tocante ao ‘êxodo urbano’ tratado na charge.

Num segundo exemplo do trabalho realizado pelos estudantes com gêneros jornalísticos, a abordagem da resenha crítica, classificado sob o gênero opinativo. O texto “Adaptação para o cinema de ‘Cinquenta Tons de Cinza’ é sadismo politicamente correto”, (Figuras 1, 2 , 3 e 4) da jornalista Barbara Gancia, foi publicado no jornal Folha de São Paulo, do dia 11 /02/2015. Trataremos, aqui, de recortes do texto trabalhado pelos estudantes, posto em imagem para a apresentação, tratando apenas de alguns aspectos abordados. Resumiremos, pela impossibilidade de espaço para a expansão aqui.

**Figura 2: Introdução da Resenha Crítica “Adaptação para o cinema de 'Cinquenta Tons de Cinza' é sadismo politicamente correto”, da jornalista Barbara Gancia.**



The image shows a screenshot of a newspaper article from the 'ilustrada' section of Folha de São Paulo. The article title is 'Adaptação para o cinema de 'Cinquenta Tons de Cinza' é sadismo politicamente correto'. The author is Barbara Gancia, from São Paulo, and the article was published on 11/02/2015 at 02h00. The text begins with: 'Nos primeiros cinco minutos você já percebe tudo o que precisa sobre "Cinquenta Tons de Cinza": que a humanidade está perdida. Ah, esse danadinho chamado inconsciente, sempre a nos pregar peças! Se a psicanálise nos ensina que o "eu" não é Senhor nem mesmo dentro do seu próprio quintal, então o livro "Cinquenta Tons de Cinza", de E. L. James, não poderia ter causado comoção mundial. E o inevitável filme que dele originou reforça a ideia de que vivemos dentro de uma espessa nuvem de "cinquenta tons de cinza fumaça" e que não enxergamos um palmo a nossa frente. A construção dos personagens não se sustenta, sadismo politicamente correto não existe.'

**Fonte: site <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada>**

Sob a primeira Dimensão, analisam-se a marcação temporal observada pela autora em “Nos primeiros cinco minutos”, a indicação de que a obra analisada, cujo título, “Cinquenta Tons de Cinza’ é sadismo politicamente correto”, marcador temático, é expresso logo na chamada do texto, é fílmica. Com o uso do interlocutor, mas de caráter reflexivo da linguagem diária do falante brasileiro, “você”, a autora chama o leitor para a conversa íntima, a participação no texto. O substantivo “sadismo” torna-se, na análise dessa dimensão, o elemento-chave da opinião da autora sobre a obra analisada.

**Figura 3: Recorte da Resenha Crítica “Adaptação para o cinema de 'Cinquenta Tons de Cinza' é sadismo politicamente correto”, da jornalista Barbara Gancia.**

Um tapinha não dói, ensina a música, toda mulher gosta de apanhar, pregava o mestre, e sadomasoquismo que se preze é fruto de exploração das mais recônditas profundezas.

Pois a cada época sua versão cinematográfica. Nos 1970 tivemos "Histoire d'O"; nos 1980 fomos tragadas por "Gigolô Americano" ou pelo erotismo gastronômico de "9 ½ Semanas de Amor".

Agora "involuímos" para um universo esterilizado de ambientes esteticamente perfeitos, que parece atender às necessidades do departamento de marketing dos grandes conglomerados do mercado do luxo.

Aqui, o dominador não tem prazer no controle do outro, ele passa o filme inteiro, entre uma chicotada e outra, perguntando se a moça gostou (ué, desde quando sádico tem esse tipo de cerimônia?).

E ela, uma masoquista de araque, apenas cede aos desejos dele para tentar arrumar um namorado nos conformes. Em nenhum momento sente prazer na viagem do Mr. Grey.

**Fonte: site <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada>**

Nesse recorte (Figura 3), a análise da segunda dimensão proposta por Norman Fairclough levou os estudantes a observarem a intertextualidade, em que a autora cita trecho de uma canção de funk carioca, de autoria de MC Naldinho (letra) e Dennis DJ (melodia), que incita a ideia de violência física durante o ato sexual. A ideia intertextual também aparece na citação de outros filmes, como “9 ½ Semanas de Amor”, apontando aos discursos sobre o respeito à figura da mulher, que, segundo a autora, ironicamente, “involuíram” ao longo dos anos.

Além disso, ao citar a expressão “conglomerados do mercado do luxo”, os estudantes adentram, no texto, sob a perspectiva da alusão a respeito do papel da mulher nesse contexto mercadológico.

Por fim, na terceira dimensão, os estudantes são levados a pensar sobre o contexto atual de debate sobre o papel da mulher na sociedade, nas relações interpessoais. Além disso, são instigados a discutir o sexismo exposto no mercado publicitário, nos discursos cinematográficos, televisivos e nos mais diversos meios midiáticos. Além disso, podem contextualizar o debate sobre a violência contra a mulher no Brasil, apontando como os discursos midiáticos podem contribuir para as mazelas atuais nesse contexto.

#### **4. Considerações finais**

Os resultados desta pesquisa assentam-se na ideia de que o acesso dos estudantes à linguagem socializada dos gêneros jornalísticos, pensada sob a visão da dispersão desses gêneros e discutida sob a teoria-metodológica de Norman Fairclough, significa um forte mecanismo de trabalho de leitura de mundo. Foi possível observar como os estudantes são retirados do lugar-comum da simples leitura superficial do texto, para análises engessadas de produções distantes de sua realidade diária, daquilo que é veiculado na mídia, todos os dias.

O incentivo à pesquisa, tanto do ponto de vista cronológico quanto histórico, fortalece o caráter intertextual, interdiscursivo e polifônico dos debates a que esses estudantes são expostos, ao longo do seu processo educacional. Ademais, reforça a ideia do situar-se no mundo, sentir-se pertencer ao universo de informações, opiniões e interpretações que cada gênero é capaz de gerar.

#### **Referências**

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. [Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira]. São Paulo: Hucitec, 1929 - 1992.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953 - 1997. (p. 279-326).

BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo. Jornalismo Opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2000.

GANCIA, Bárbara. *Adaptação para o cinema de 'Cinquenta Tons de Cinza' é sadismo politicamente correto*, Folha de São Paulo, 2015. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/02/1588091-adaptacao-para-o-cinema-de-cinquenta-tons-de-cinza-e-sadismo-politicamente-correto.shtml> Acessado em 15 de março de 2015.

FIUZA, Moézio. *Charge Triste Partida*, Fortaleza, Tribuna do Ceará, 2014. Disponível em <https://www.facebook.com/tribunadoceara/photos/a.417554675005400.1073741827.365742560186612/673430986084433/>. Acessado em 15 de março de 2015.

LIMA, Ana Lúcia . CURY, Fernanda. INAF BRASIL 2011 *Principais resultados*. Instituto Paulo Montenegro . Disponível em: [http://www.ipm.org.br/download/inf\\_resultados\\_inaf2011\\_ver\\_final\\_diagramado\\_2.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf). Acessado em 08 de fevereiro de 2015.

MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *A propósito do ethos*. In: MOTTA; SALGADO. (org.) *Ethos discursivo*. Contexto, 2006.

MARQUES DE MELO, *Jornalismo brasileiro*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RINGOOT Roselyne, UTARD Jean Michel. *Le Journalisme en Invention. Nouvelles Pratiques, nouveaux acteurs*. Presses Universitaires de Rennes, France ;2005

## A ESCRITA PROCESSUAL E O FEEDBACK COLABORATIVO ENTRE PARES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Vilma Abdias de Lima Bezerra (UFRN)

### Introdução

Neste trabalho refletimos a respeito das produções e reescritas de textos realizadas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, durante as aulas de Língua Portuguesa. Pretendemos mostrar a importância do *feedback colaborativo*<sup>1</sup> como ferramenta para motivar e orientar a revisão dos textos escritos na sala de aula e também como oportunidade de interação entre os sujeitos. Assim, tentaremos responder os seguintes questionamentos: qual é a concepção que os alunos têm sobre a escrita? Eles aceitam sugestões dos colegas sobre seus textos? O que eles conhecem sobre o feedback colaborativo? A prática do feedback entre pares contribui para o desenvolvimento dos textos revisados e reescritos em sala de aula?

Para conduzir as análises, a fundamentação teórica perpassa pelas pesquisas de Passareli (2004), Ruiz (2013) e Soares (2009) sobre a escrita processual, produção de textos e reescrita; estudando principalmente o *feedback colaborativo* desenvolvido nas atividades para a reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Desejamos mostrar que os alunos participantes desse trabalho gostam de escrever, principalmente quando recebem dos colegas apoio para melhorar suas produções textuais. Assim, o feedback entre pares é uma estratégia de ensino adequada para o aprendizado da escrita, porque oportuniza aos alunos a chance de atuarem como avaliadores dos textos dos colegas e refletirem sobre suas produções.

Informamos que o artigo está organizado com as seguintes partes: a fundamentação que norteia a pesquisa; os procedimentos metodológicos; análise e discussão dos dados; e as considerações finais.

---

<sup>1</sup> Segundo Soares (2009) o *feedback colaborativo* pode ser chamado de *revisão colaborativa* (atividade realizada entre grupos colaborativos de professores/professores; professores e alunos ou alunos/alunos).

## 2 Fundamentos teóricos

### 2.1 A concepção de escrita como um processo

Nos últimos tempos, saber escrever tem sido um aprendizado importante, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Até porque, esta prática de escrita está alinhada à perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), que avalia que a aprendizagem deve ser mediada através do uso e do controle das ferramentas mentais, assim como a possibilidade da interação social e do processo de trocas entre os pares. Esse tipo de escrita possibilita aos estudantes a oportunidade de vivenciar as várias etapas que envolvem o processo de produção de um texto, inclusive à reescrita. Diferentemente das abordagens tradicionais de ensino da escrita que acreditavam que a elaboração de um texto terminava com a sua primeira escrita ou produção.

Pesquisadores como Soares (2009); Geraldi (2011), Passarelli (2004) e Ruiz (2013) têm discutido sobre o assunto e postulam que para se escrever um texto coerente e coeso, o escritor deve vivenciar várias etapas antes da primeira produção, como a seleção de ideias, planejamento e revisão. Tais pesquisadores fortalecem essas concepções sobre o ensino de produção e correção textual, mostrando que a compreensão sobre escrita deve ser estimulada na escola através de atividades que despertem no aluno a reflexão sobre a língua, uma vez que essa atitude pode favorecer a criatividade e a construção de novos conhecimentos sobre esse tipo de linguagem.

Além disso, podem-se perceber vários aspectos significativos na escrita reconhecida como processual<sup>2</sup>, sendo um desses aspectos a revisão do texto. A esse respeito, Soares (2009) afirma que a revisão orientada pelo professor contribui para que os alunos, em atividades individuais ou em pares, percebam as lacunas existentes nos seus textos e também reflitam sobre os usos sociais da língua. Segundo a autora, o *feedback* ensinado pelo professor, por exemplo, precisa ser direcionado para as questões de compreensão que contribuem para a organização e coerência do texto; e não apenas com foco nas questões de ortografia. Sendo esse procedimento necessário para que o aluno consiga perceber que trecho do seu texto deverá modificar, além disso, Soares (2009) mostra que o professor deve incentivar a prática da escrita colaborativa entre os alunos e agir como o principal mediador no ensino das etapas necessárias a prática da escrita e da reescrita dos textos que eles produzem.

---

<sup>2</sup> De acordo com Passarelli (2004) é a escrita desenvolvida através de várias etapas de produção.

Ruiz (2013) fala também que dentre as várias possibilidades de correção de um texto, a correção classificada como textual interativa é a que atende melhor ao processo de reescrita praticado por escritores imaturos. Segundo a autora, é fundamental que o professor mostre quais são os trechos incoerentes e aponte as estratégias necessárias para que possam tentar eliminar as imperfeições dos seus escritos. Mediante essa colaboração, o aluno consegue progressivamente aprender a revisar e reescrever os textos solicitados que fazem parte da esfera escolar e os que estão fora dela.

Segundo Ruiz (2013), a correção interativa exige que o docente seja específico nos comentários realizados nos textos que corrigi, porque agindo desse modo contribui para o ensino e aprendizagem do uso do *feedback colaborativo* em sala de aula, sendo essa estratégia adequada para ajudar os alunos a reescreverem adequadamente seus textos. Para tanto, o professor deve escolher um dos aspectos do texto, como a coerência, a coesão ou o léxico, dentre outros, para realizar comentários específicos e direcionar a reescrita do aluno. Dependendo da constância desse procedimento de ensino, logo se perceberá um progresso na competência linguística e textual dos escritores iniciantes.

Além disso, essas práticas fazem com que os alunos percebam que todo texto possui uma função social e que o professor não precisa ser o único leitor do que eles produzem; por isso Soares (2009) diz que os textos produzidos na escola devem ser lidos e comentados por professores e alunos.

## **2.2 Os papéis do professor diante dos textos dos alunos**

De acordo com Soares (2009), o papel do professor não deve se limitar ao de avaliador do produto, ou seja, a função dele não é encontrar as falhas e corrigir os erros cometidos pelos alunos nas produções textuais. Ele deve apontar estratégias e mediar situações onde os alunos sejam capazes de se tornarem críticos dos seus textos. Considerando que o aprendizado da escrita proficiente é um processo que exige dedicação e a interação de diversos aspectos, tais como: os cognitivos, linguísticos sociais e outros.

Desse modo, a autora lembra que as etapas anteriores à produção de um texto e o tratamento dado à escrita do aluno também precisam ser repensados. Diante disso, o professor deve incentivar a revisão colaborativa, mas assumir funções que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Nessa perspectiva, Soares (2009) postula que os papéis atribuídos ao professor são: o de leitor, de assistente, avaliador e examinador dos textos dos seus alunos.



Para a autora (2009), o primeiro papel deve ser o de leitor. Nessa fase, o professor reage às ideias que o aprendiz desenvolve em seu texto, expressando através de comentários a aceitabilidade ou não do leitor quanto ao conteúdo do texto. Em seguida, deve atuar como um assistente experiente, trabalhando com o aluno para que o texto atenda às exigências do seu propósito comunicativo. Em outros momentos, o papel do professor precisa ser o de avaliador. Neste caso, ele faz comentários gerais a respeito do desempenho do aluno/escritor, ressaltando seus conhecimentos ou deficiências escriturais, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final no texto que foi escrito.

A última função é o de examinador, no qual deve apresentar uma avaliação proficiente, das habilidades de escrita do aluno num contexto de atividade formal. No entanto, este procedimento avaliativo deve ser baseado em critérios explícitos e que podem ser contestados por outros examinadores.

A partir da escolha de um desses modelos apresentados por Soares (2009), o professor utiliza várias estratégias, considerando os objetivos que ele tem ao trabalhar com os textos dos alunos. Soares (2009) diz que o professor precisa transitar entre esses papéis, buscando adequar o foco do seu *feedback* às necessidades específicas de cada aprendiz. Inicialmente se utiliza do papel de leitor, concordando com as ideias apresentadas, e, a seguir, passa para o papel de assistente, porque tais funções vão depender da intenção e dos objetivos de ensino que ele traçou para o aluno.

Portanto, a partir desses estudos, compreendemos que essas diferentes possibilidades de intervenção pedagógica acrescentam novos conhecimentos e ferramentas para a realização do *feedback colaborativo* em sala de aula. Assunto que será abordado nos textos seguintes.

### **2.3 O *feedback colaborativo* na escola**

Considerando que as interações entre professores e alunos são necessárias durante as atividades de escrita e reescrita de textos na sala de aula, neste estudo queremos discutir especificamente sobre o *feedback* entre alunos e alunos, ou seja, a prática da reescrita colaborativa entre pares durante algumas situações de produção na escola. De acordo com Soares (2009), o *feedback colaborativo* favorece oportunidades para os escritores iniciantes se expressarem, criticarem, argumentarem e ajudarem os colegas nas práticas de escrita vivenciadas na escola. No entanto, esse processo possibilita que o aluno aprenda a se relacionar melhor com seus textos, observando as lacunas existentes em suas produções ou de seus colegas. Apesar disso, Soares (2009) assegura que não existe um consenso sobre todos os

benefícios adquiridos através desse tipo de atividade. Mesmo assim, considera que a correção entre pares sempre oportuniza o desenvolvimento de alguma competência.

Por fim, a pesquisadora sugere que antes de propor o *feedback* entre os alunos, cabe ao professor orientá-los quanto aos procedimentos necessários para o desenvolvimento dessa prática escritora. Por outro lado, a autora alerta que a tendência da maioria dos estudantes é não aceitar as críticas dos colegas ou não saber como utilizá-las, se não estiver preparado para realizar essa atividade. Apesar disso, Soares (2009) reconhece que se esse processo for parte da rotina das atividades em sala, os estudantes podem utilizá-lo adequadamente em todas as etapas escolares.

### 3 Aspectos metodológicos

Para realização deste trabalho planejou-se algumas práticas de escrita que foram desenvolvidas, através da aplicação de sequências didáticas, numa turma do 6º ano, do Ensino Fundamental II. Escolhemos como abordagem metodológica a pesquisa-ação, considerada por Thiollent (2011) como um tipo de pesquisa social que visa à resolução de um problema e que envolve pesquisadores e participantes de maneira cooperativa. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa por se tratar de uma análise e descrição de atividades vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, com a participação dos sujeitos envolvidos, neste caso a professora e os alunos.

Esta pesquisa também segue as ideias de Severino (2007) e classifica-se como sendo de natureza qualitativa<sup>3</sup>, porque oportunizou possibilidades metodológicas e estudos variados. Ademais, a forma como foi desenvolvida a investigação das práticas de escrita favoreceu a utilização de materiais como questionários escritos, textos produzidos pelos alunos e anotações de campo durante as aulas. Com esses instrumentos buscamos compreender como os sujeitos da pesquisa se apropriaram e utilizaram os conhecimentos ensinados durante as tarefas desenvolvidas. Cumpre ressaltar que essas aulas foram ministradas durante duas semanas, com a participação de dez a quinze estudantes, sendo a maioria do gênero feminino e com uma faixa etária entre 11 e 12 anos.

O *corpus* é composto de alguns textos escritos por estudantes do 6º ano, gerados a partir de situações de escrita e reescrita, promovidas durante as aulas de Língua Portuguesa

---

<sup>3</sup> Severino (2007, p. 119) utiliza as expressões abordagem qualitativa e abordagem quantitativa por se referirem a conjuntos de metodologias, utilizando diversas referências epistemológicas.

através de uma Sequência Didática<sup>4</sup> (SD). Essa estratégia metodológica desenvolvida pela professora tem como objetivo levar os alunos a conhecerem o gênero “Regras de Jogos”. Mediante a necessidade de reescrita desse gênero utilizamos como estratégia o *feedback colaborativo*, enfatizando os seus critérios, para orientar as intervenções que os alunos fariam nos textos dos seus colegas.

Esclarecemos ainda que essa pesquisa foi desenvolvida no final do segundo semestre do ano de 2014, na Escola Municipal Justino Dantas, na zona rural do município de Currais Novos, localizado no Rio Grande do Norte.

#### 4 Análise e discussão dos resultados

Após o desenvolvimento da SD proposta, na tentativa de descobrirmos o que os alunos aprenderam sobre o gênero estudado (regras de jogos), começamos a ler algumas de suas produções. A partir disso, constatamos que alguns deles precisavam ser revisados e reescritos e, de início, propomos a prática do *feedback colaborativo*.

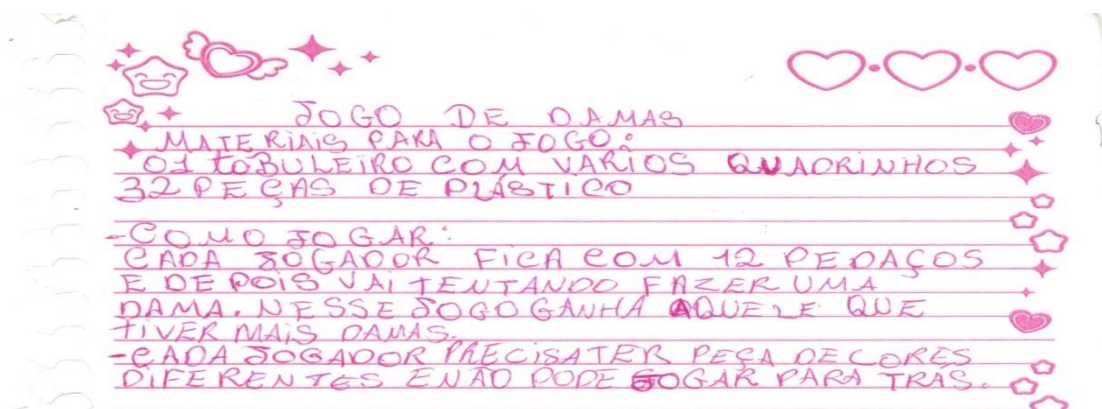


Figura 1 - Primeira produção de texto

Nas aulas seguintes, além do gênero “regras de jogo” propomos a escrita de bilhetes para um(a) colega(a), comentando sobre os problemas detectados nos textos lidos e com propostas para que esses textos fossem reescritos. Um dos nossos objetivos durante as aulas foi preparar os alunos para a revisão e reescrita dos seus textos e verificar como se comportariam diante da avaliação do outro, que naquele momento não era representado pela figura do professor.

<sup>4</sup> Segundo Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) a SD é considerada “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

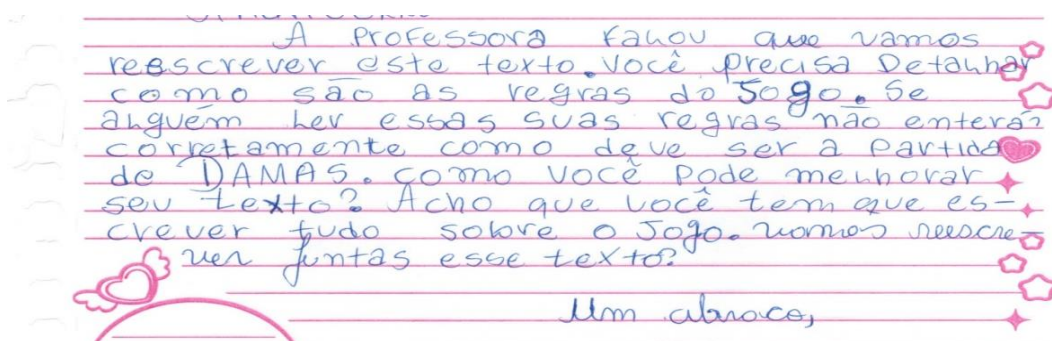


Figura 2 – Bilhete representativo de um *feedback* entre pares

Analisando alguns dos textos produzidos, concluímos que as sugestões mostraram algumas limitações nas orientações dadas aos demais colegas, no entanto isso não prejudicou o desempenho exigido para as etapas seguintes. Entendemos que esse trabalho pode causar desconforto ao aluno por estar escrevendo para um leitor que não é o professor. Também verificamos que os conteúdos propostos nos bilhetes incentivavam a interação entre aluno e aluno, visto que os assuntos foram abordados de modo subjetivo, ou seja, alguns alunos se colocaram como parceiros e sugeriram a reescrita em grupo.

Portanto, a produção e o recebimento do bilhete atuaram como um estímulo, principalmente para o aluno que o recebeu. Além disso, foi testado o conhecimento que traziam sobre o tipo de texto injuntivo<sup>5</sup>, mais especificamente sobre o gênero “regras de jogos”.

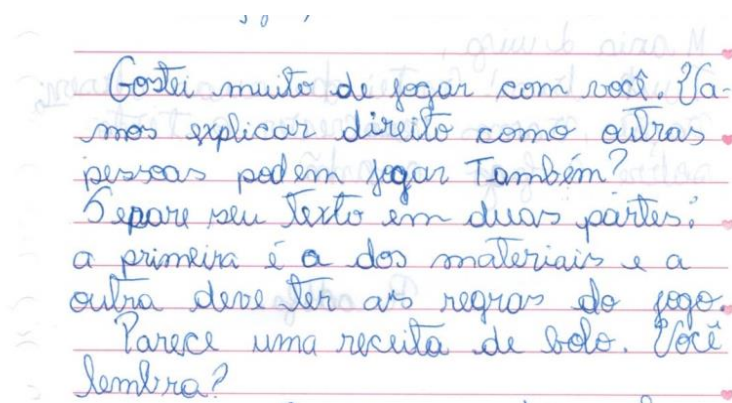


Figura 3 – Bilhete representativo do *feedback* colaborativo

Nesse novo contexto, observamos que o uso do *feedback* colaborativo é um procedimento de aprendizagem que além de possibilitar a interação entre os sujeitos, encoraja-os a serem mais cuidadosos durante suas produções, contribuindo para uma escrita proficiente.

<sup>5</sup> Classificação dos tipos textuais que apresentam orientações, explicações, regras ou prescrições de como usar algo, de como agir, de como jogar, de como executar uma tarefa e outros.

Outro aspecto relevante percebido na figura abaixo, diz respeito às escolhas lexicais empregadas na produção desses bilhetes, tais como “Tudo bem” e “vamos reescrever”, que não apenas sugerem, mas incentivam a prática da reescrita..

Tudo bem! Gostei das suas ideias.  
Vamos reescrever o texto  
sobre o fogo amanhã.

Figura 4 – Bilhete escrito para manter o *feedback colaborativo*

Nesse contexto, analisando as figuras 5 e 6, constatamos que alguns textos foram satisfatoriamente revistos e reescritos, atendendo as orientações escritas nos bilhetes que lhes foram entregues, contribuíram para a revisão dos textos produzidos após o último módulo<sup>6</sup> da sequência didática. Além disso, os responsáveis por esses materiais demonstram compreender a necessidade de adequar a escrita à situação comunicativa do gênero e aos seus possíveis leitores.

Jogo da memória  
Materiais:  
- 40 Pedaços de papel  
- 1 mesa ou outro lugar sem poder espalhar os papéis  
Papel do jogo:  
- Este jogo ocorre através participativa.  
- Misture todos os cartões de papel.  
- Dêe todos os cartões de papel.  
- Põe o lado de verso de modo que seja impossível identificar as imagens.  
- Escolha quem vai ser o primeiro a pegar uma das peças, o segundo e assim até que todos peguem tanto descreva o seu por:  
- Se não ficar o par, eu seja, se os dois desenhos forem iguais, girar/levar com o jogo.  
- Se não for o de volta imediatamente ao local onde está os materiais para o jogo para os outros participando os desenhos e o local onde vai trabalhar.  
- Não misture novamente as peças.  
- Se por uma jogada tentarem retirar dois desenhos iguais, arrastar por dentro.  
- Assim fazer o par igual falta de modo até acabar.  
- O objetivo desse jogo é quem não dos participantes conseguir o maior número de pares de figurinhas iguais.

Figura 5 – Texto reescrito por aluno

Em outro momento, o aluno sob a orientação do professor e dos colegas observou que para construir um texto é necessário levar em conta a clareza das informações e alguns elementos: a função do gênero, o estilo, a esfera onde circula, a sua composição, dentre outros

<sup>6</sup> Segundo Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), toda sequência didática é composta por vários módulos, mas apenas no último módulo proposto se escreve o gênero em estudo.

aspectos. A figura 6 reforça que os alunos se apropriaram do que lhes foi ensinado e apresentaram um progresso significativo nas produções seguintes.

Conforme as orientações recebidas durante a prática do feedback, os alunos foram percebendo que não é suficiente apenas se ocupar das questões formais da língua, nem achar que o destinatário do texto será apenas o professor. Por conseguinte, verificamos que os alunos foram adquirindo novos conhecimentos para uma escrita mais autônoma e livre.

Jogo de Damas

Materiais:  
 - 01 tabuleiro de madeira com 64 "casas", 32 clara e 32 escuras.  
 - 12 peças de plástico, sendo 12 pedras de cada cor.

Regras do Jogo:  
 - Grande diagonal escura deve ficar sempre a esquerda de cada jogador.  
 - Quem estiver com as peças brancas inicia o jogo.  
 - Os jogadores devem saber que os dois fileiros centrais no tabuleiro são para a movimentação das pedras no início da partida em jogo.  
 - A pedra deve ser movimentada, só para frente, de modo diagonal e uma casa de cada vez.  
 - Quando um dos jogadores conseguir atingir a última linha do tabuleiro ela é promovida a Dama. Assim que isto acontece o adversário deverá capturar imediatamente esta pedra numa outra que já tenha sido "comida" na partida.  
 - Os jogadores devem lembrar que a Dama pode se movimentar para frente ou para trás, quantas casas quiser.  
 - O jogador que eliminar ou bloquear todos os pedras do adversário de modo não simultâneo, será o ganhador.

Figura 6 – Texto reescrito por aluno durante o feedback colaborativo

Desse modo, após a leitura dos últimos textos produzidos pelos alunos, constatamos que as reescritas foram mais planejadas, sinalizando uma nova compreensão sobre a língua e a escrita como sendo um processo e não mais um produto. Comportamentos que reforçam a importância da prática do *feedback colaborativo* nas aulas de produção textual, haja vista a ênfase dada as etapas que caracterizam a escrita como um processo.

Vida: / /

Atividade de Português

1. Responda as questões abaixo:

a) Você acha a escrita importante? Por quê?  
SIM ATRAVES DELA PODAMOS NOS COMUNICAR COM OS OUTROS.

b) Em que momentos você precisa utilizar a escrita no seu cotidiano?  
PRECISO USAR A ESCRITA PARA ESCREVER OS RECADOS DA MINHA MÃE, COPIAR ATIVIDADES PARA MEU IRMÃO MAIOR E

c) Você gosta de escrever? Por quê?  
SIM PORQUE ESTOU APRENDENDO QUE É IMPORTANTE PARA MELHOR MEUS TEXTOS. MUITAS OUTRAS COISAS. DE VEZ EM QUANDO PORQUE TEM HORAS QUE NÃO QUERO ESCREVER NADA.

d) Você costuma reescrever seus textos?  
SIM PORQUE ESTOU APRENDENDO QUE É IMPORTANTE PARA MELHOR MEUS TEXTOS.

e) Você gostou de realizar o feedback colaborativo nas aulas de ontem? Por quê?  
GOSTEI. É MUITO LEGAL QUANDO FAZEMOS AS REESCRITAS DO TEXTO COM AJUDA DOS COLEGAS.

Figura 7 - Questionário aplicado na turma pesquisada

Série: 6º ano      Turno Vespertino      Data: 0 / 11 / 14

Atividade de Português

1. Responda as questões abaixo:

a) Você acha a escrita importante? Por quê?  
Sim. Eu escrevo bastante na escola porque quero aprender mais.

b) Em que momentos você precisa utilizar a escrita no seu cotidiano?  
Quando anota coisas lá em casa, faço mensagens para os amigos e os deveres na escola.

c) Você gosta de escrever? Por quê?  
As vezes porque não sei escrever todos os textos.

d) Você costuma reescrever seus textos?  
De vez em quando.

e) Você gostou de realizar o feedback colaborativo nas aulas de ontem? Por quê?  
Sim. Ajudam a reescrever o texto que fiz na sala ontem e outros.

Figura 8 – Questionário respondido por um dos alunos do 6º ano

Sendo assim, após a análise dos questionários respondidos pelos alunos participantes verificamos que eles desejam ampliar suas competências de leitura e escrita e reconhecem o papel social da escrita, por isso, um deles comenta que “através dela (a escrita) podemos nos comunicar com os outros”. Portanto, mesmo diante das limitações dos textos que foram analisados, concluímos que a prática da escrita colaborativa proposta em sala de aula favorece a reflexão e o aprendizado de que a escrita é um processo e necessitamos dela para interagirmos socialmente.

## 5 Considerações finais

De acordo com as atividades realizadas percebemos que as etapas de revisão, reescrita de textos e uso do *feedback colaborativo* criam oportunidades para que os alunos

compartilhem novos conhecimentos durante as aulas de produção textual. Isso porque durante esses processos de escrita e reescrita, os alunos que começavam a avaliar seus textos apenas como leitores, gradativamente aprendem a avaliar seus próprios escritos e os de seus colegas. Além disso, percebem que o trabalho com a escrita não se encerra com a primeira versão do texto e que o *feedback colaborativo* pode ocorrer entre o aluno e o professor e aluno e aluno.

Outra contribuição verificada nesse estudo foi a apropriação dos comentários dos professores e colegas, para que os objetivos de revisão e reescrita de um texto possam ser alcançados, ou seja, que o escritor precisa relacionar os elementos gramaticais, linguísticos, sócio históricos, dentre outros, cada vez que for solicitado a escrever um determinado gênero.

Percebemos ainda que, durante os usos do *feedback colaborativo*, os alunos, enquanto escritores iniciantes, observaram que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”(ANTUNES, 2003, p. 76).

Esses resultados demonstram que o ensino da escrita pautado numa abordagem processual conduz à compreensão de que o ato de escrever é um processo reflexivo e interativo, materializado através da participação ativa do professor e dos alunos durante as etapas de escrita, reescrita e pós-escrita de um texto. Em síntese, as práticas de escrita e reescrita, na contemporaneidade, precisam ser mediadas pelo professor e exigem a participação ativa dos discentes, para que se consiga assegurar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. (Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. – 4.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SOARES, D. de A. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## SER EMPREGADO DOMÉSTICO NO BRASIL É SER ESCRAVO: UMA METÁFORA SISTEMÁTICA DA SEGUNDA ABOLIÇÃO

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Vinícius Nicéas do Nascimento<sup>1</sup> (UFPE)

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos estudos sobre metáfora, compreende-se que o ser humano possui um sistema que é conceptual em sua essência e, por essa razão, nos permite elaborar expressões linguísticas metafóricas (LAKOFF; JONHSON, 2002), considerando que “a metáfora está em todas as partes, porque é uma fonte perene da criatividade humana” (MOURA, 2012, p. 17). Trazendo o olhar para o discurso, toma-se como premissa o fato de que, também, elaboramos metáforas que ainda não estão estabilizadas como conceptuais para construir um conceito num determinado contexto de uso, as chamadas *metáforas sistemáticas* (CAMERON, 2003). Tais metáforas consistem na elaboração de uma conceptualização nova, o que requer uma novo processo de categorização, que se realiza, também, a partir da experiência sócio-histórica (MARCUSCHI, 2007).

As metáforas estão presentes em todos os discursos, esferas, níveis e domínios da sociedade como integrantes das mais diversas práticas sociais e como operações linguístico-cognitivas essenciais para a atuação do ser humano na sociedade, contribuindo na construção do conhecimento e na compreensão da realidade social em que está inserida no discurso.

Investigando a língua portuguesa em Moçambique, Vilela<sup>2</sup> (2003, p. 147) aponta que “a metáfora ao provocar uma ruptura na sequência discursiva traz um contributo cognitivo novo, contributo inovador e perturbador dos nossos conhecimentos enciclopédicos de longo prazo”. E mais: “A metáfora é precisamente a modificação da nossa categorização da

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. [viniciusniceas@hotmail.com](mailto:viniciusniceas@hotmail.com)

<sup>2</sup> Vilela assume o posicionamento de Lakoff e Johnson (2002) a respeito da elaboração conceptual da metáfora.

experiência: há uma recategorização” (VILELA, 2003, p. 148). A ação de categorizar é um ato intrínseco à compreensão do mundo.

A elaboração de metáforas é um processo constitutivo das práticas do discurso. Segundo Ferrão (s.d, p.13), a análise de metáforas permite “verificar que nos apoiamos em modelos do mundo concreto para conceptualizar fenômenos abstratos”. É com este princípio que desenvolvemos nossa análise.

### **METÁFORA(S): CONCEITOS E INVESTIGAÇÕES**

Tratar de metáforas no âmbito da Linguística Cognitiva é partir da premissa de que “a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição” (FERRARI, 2011, p. 14), sendo a linguagem entendida como instrumento de organização, processamento e transmissão de informações, o que situa as investigações nas relações existentes entre a linguagem e a mente humana.

Assim, a metáfora não se apresenta como um adorno, um recurso estético, mas como uma estratégia linguístico-cognitiva fundamental para a prática discursiva. Na esteira desse posicionamento, Vereza (2012, p. 47) aponta que:

“a metáfora que hoje se encontra sob os holofotes intelectuais, na verdade, não é a mesma metáfora que habitava as listas classificatórias dos tropos da retórica restrita. A sua ascensão foi impulsionada por reconceituações e redefinições que, na maioria das vezes, implicavam sua promoção ou valorização, como fenômeno de natureza não só linguística, mas também cognitiva e, mais recentemente, discursiva”.

A metáfora não se constitui uma comparação (a identificação de uma semelhança entre duas coisas), mas se situa mais além, pois a metáfora cria uma categoria da realidade e “essa é a grande diferença entre metáfora e comparação: a metáfora cria uma categoria que junta coisas que, no mundo real, estão bem separadas” (MOURA, 2012, p. 25).

Carvalho (2004) assume a hipótese de que a tendência de elaborar metáforas para determinados acontecimentos, questão analisada nesta pesquisa em relação à aprovação da PEC das domésticas, se justificaria “para que certas medidas pudessem ser tomadas, justificadas, e socialmente aceitas e legitimadas”, o que pressupõe “uma visão mais substancial do processo pelo qual fenômenos são conceituados e vivenciados através de outros” (CARVALHO, 2004, p. 231-232). Nesse direcionamento, a metáfora ocuparia um espaço de destaque na investigação e na compreensão dessas escolhas linguístico-cognitivas.

Os estudos sobre metáforas, organizados segundo a perspectiva do *lócus* da metáfora (VEREZA, 2010), que consiste no lugar onde a metáfora se situa, se caracterizam em três grupos distintos, a saber:

- ✓ LINGUAGEM: nesse *lócus*, a metáfora aplica-se a toda transposição de termos, sendo o *lócus* da tradição retórica postulada por Aristóteles, na qual é nítido “o estatuto da metáfora como figura de linguagem” (VEREZA, 2010, p. 202).
- ✓ PENSAMENTO: esse é o *lócus* da virada cognitivista empreendida, especificamente sobre as metáforas, por Lakoff e Johnson, os quais defendem que a metáfora possui como essência a compreensão de uma coisa em termos de outra, sendo a metáfora “conceptual por natureza, de modo que a linguagem metafórica é vista apenas como a manifestação superficial dessa metáfora mais profunda” (SCHRÖDER, 2008, p. 40).
- ✓ DISCURSO: neste *lócus*, a metáfora é um fenômeno linguístico que constrói um contexto cognitivo e cultural em dependência da situação comunicativa (SCHRÖDER, 2008), a qual emerge do uso linguístico nas práticas sociais, entendida como elaboração de uma conceptualização nova, a partir da experiência socio-histórica (MARCUSCHI, 2007).

Nesse direcionamento, o *lócus* da metáfora, que era a linguagem na tradição retórica e o pensamento na Teoria da Metáfora Conceptual, passou a ser o discurso, pois “a metáfora é de natureza tanto linguística quanto (sócio)cognitiva, e o discurso promove e possibilita essa articulação e, ao mesmo tempo, dela depende” (VEREZA, 2010, p. 208).

Perspectiva teórica iniciada no âmbito da Linguística Aplicada (ZANOTTO, 1998<sup>3</sup>; CAMERON, 2003), a abordagem da *Metáfora Sistemática* toma exemplos retirados do uso efetivo em sociedade para compreender como as relações metafóricas participam da constituição do discurso como prática social. Tal abordagem teórica não invalida a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002), pelo contrário, “a visão discursiva da metáfora pressupõe a metáfora conceptual como importante ferramenta na construção de significados em determinados campos do discurso”, como afirmou Vereza (2007, p. 491).

A *metáfora sistemática* (CAMERON, 2003) investiga o fenômeno metafórico a partir do uso linguístico, que “pode gerar a criação de novas telas da experiência, mas sempre a partir de pinceladas e retoques sobre telas de sentidos já existentes, mesmo que esses não alcancem, explicitamente, a superfície de nossa consciência” (VEREZA, 2013, p. 121).

---

<sup>3</sup> Zanotto (1998) analisa metáforas literárias buscando perceber as estratégias de leitura. Utiliza a metodologia do *pensar alto*, a qual “permite verificar o processo de compreensão *online*”, possibilitando observar o processo de compreensão de leitura de maneira global e “a questão da pluralidade de leituras” (ZANOTTO, 1998, p. 19).

## CONTEXTUALIZANDO A SEGUNDA ABOLIÇÃO DO/NO BRASIL

Desde o século XVIII, com a instauração e profusão da Revolução Industrial, as máquinas foram tomando cada vez mais o lugar dos trabalhadores, os quais, na iminência de serem desempregados, submetiam-se a condições de trabalho inadequadas para manterem-se no emprego. Nesse sistema, houve a clara separação de classes entre patrões e empregados, em função da força do sistema capitalista, no qual o proletariado estava na base de sustentação. Os trabalhadores oriundos das fábricas perceberam a necessidade de unir-se para negociar suas condições de trabalho, o qual é tido como uma mercadoria que se adquire por meio de remuneração.

Com o fim da escravidão, o trabalho doméstico passou a ser um meio de sobrevivência para os ex-escravos, visto que “a escravidão não é apenas uma ‘instituição histórica’ ou um ‘modo de produção’, mas uma maneira de relacionamento entre seres humanos” (PINSKY, 2011, p. 7). O autor assevera também, que na dinâmica das relações sociais que vivenciamos, “a escravidão ainda está presente em nossas relações cotidianas e, embora tenhamos avançado bastante, ainda há uma identificação entre negro e escravo e, portanto, com condição de inferioridade social” (PINSKY, 2011, p. 66).

A busca dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, bem como de salários e benefícios, têm sido uma prática recorrente na sociedade ao longo dos anos, haja vista todas as mobilizações que estão registradas no curso da história do Brasil, a exemplo da criação de sindicatos trabalhistas e das greves operárias das décadas de 1960 e 1970.

Há 70 anos, foi aprovada no Brasil a “Consolidação das Leis do Trabalho”, a denominada CLT, que regulamentou os direitos trabalhistas dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Porém, os empregados domésticos ficaram de fora dessa conquista, continuando, assim, submetidos aos acordos realizados informalmente com os patrões e às condições que lhes eram apresentadas para a efetivação de um trabalho. No início do ano 2013, a sociedade brasileira vivenciou uma vitória dos empregados domésticos em relação às suas condições de trabalho, que foi a aprovação da PEC das domésticas concedendo diversos direitos trabalhistas aos empregados domésticos. Tal aprovação foi categorizada a partir da expressão metafórica *segunda abolição* e foi repercutida amplamente nos domínios midiáticos brasileiros.

A discussão da metáfora sistemática *SER EMPREGADO DOMÉSTICO NO BRASIL É SER ESCRAVO*, emergente na elaboração metafórica da *segunda abolição* repercutida no

domínio jornalístico brasileiro sobre a aprovação da PEC das Domésticas, foi desenvolvida por Nicéas (2015), que analisou o processo de elaboração de metáforas novas. O *corpus* consiste na cobertura jornalística do Correio Braziliense online sobre a aprovação da PEC das Domésticas, no período de 27 de março a 31 de junho de 2013, composto de 20 notícias.

O autor aponta que as metáforas sistemáticas, por sua natureza discursiva, permitem observar a elaboração metafórica como um processo de construção discursiva presente nas práticas sociais cotidianas atuando como um orientador na compreensão dos eventos em que emergem as metáforas e que a concepção de empregado doméstico sendo um escravo corresponde à realidade social desta classe trabalhista e às suas demandas de luta.

### ***SER EMPREGADO DOMÉSTICO NO BRASIL É SER ESCRAVO: ANÁLISES E COMENTÁRIOS***

A metáfora sistemática *SER EMPREGADO DOMÉSTICO NO BRASIL É SER ESCRAVO* emerge na cobertura jornalística do Correio Braziliense explicitando a (auto)imagem que é construída do empregado doméstico brasileiro. Da concepção de escravo afirmada pelos próprios empregados domésticos à concepção de trabalhador com mão de obra a oferecer, afirmada pelos patrões, essa metáfora sistemática sustenta a argumentação metaforicamente elaborada da *segunda abolição*.

Essa (auto)imagem perpassa questões do cotidiano da atividade doméstica, como o desabafo de que, muitas vezes, os patrões “davam só comida”, a própria concepção do que são as atribuições do empregado ao afirmar que “fazia de tudo. Eu era tipo um escravo” e a relação entre vida profissional e vida pessoal, quando salienta-se que passavam “mais tempo na casa de famílias do que na nossa própria residência”, posicionamento esse que se coaduna com o do Senador Renan Calheiros, no qual os empregados domésticos vivem para o trabalho, indo além das regulamentações trabalhistas existentes para os trabalhadores no Brasil e que a *segunda abolição* legitima aos empregados domésticos.

Observemos o exemplo<sup>4</sup> a seguir:

<b>Trabalhadoras domésticas desconhecem mudanças decorrentes da PEC</b>
---

<sup>4</sup> Esta notícia compõe o *corpus* de análise discutido por Nicéas (2015), dissertação que investigou o processo de emergência de metáforas novas e identificou a emergência da metáfora sistemática discutida neste artigo. Para uma melhor explicação do processo de categorização e emergência da metáfora, consultar o referido autor.

Um dia depois da aprovação pelo Senado da proposta de emenda à Constituição (PEC) que amplia os direitos trabalhistas dos empregados domésticos, conhecida como PEC das Domésticas, muitos profissionais do setor ainda desconhecem as mudanças práticas decorrentes das novas regras.

Trabalhando há quatro anos como empregada doméstica, Edilene Moraes Brito, 32 anos, diz que o pouco que sabe sobre as novas regras é o que escuta de amigas que têm a mesma profissão.

“Como eu fico muito tempo sozinha na casa onde trabalho, meu patrão ainda não comentou nada comigo. Vi um pouco na televisão, mas não sei bem como vai ser. Só ouvi as meninas dizendo que gente vai poder cobrar se trabalhar fora do horário”, disse.

Depois de trabalhar em diversas atividades, sempre de maneira informal, Francisca das Chagas, 38 anos, teve a carteira assinada, pela primeira vez, há dois meses como empregada doméstica. Ela, que também diz não conhecer muito bem o que pode mudar na sua rotina de trabalho com a aprovação da PEC, teme ser demitida do emprego formal.

“Não conversei com a minha patroa ainda e, pelo menos por enquanto, acho que não vai mudar nada. Mas já ouvi muita gente dizer que as patroas vão preferir faxineira, que cobra por dia, para não ter que gastar mais dinheiro com a gente. Fico com medo, porque acabei de conseguir minha carteira assinada e não quero voltar a fazer bico”, disse.

Para a trabalhadora doméstica Cícera Maria de Souza, 30 anos, que cuida de um idoso, o principal ganho será o “fim da exploração” dos trabalhadores domésticos. Atualmente, ela só trabalha durante o dia, mas contou que em seu emprego anterior, em que precisava dormir na casa dos patrões, não tinha hora definida de descanso.

“Quando a gente tem que dormir é muita exploração, ainda mais se for babá. Só temos hora para acordar, para começar a trabalhar. Mas para encerrar a atividade não tem. Tem que servir comida à noite, tem que acordar porque a criança está chorando. É muito cansativo”, disse.

Ela acredita que, para não aumentar as despesas, muitos patrões podem acabar demitindo, mesmo assim considera que a medida vale a pena.

“Tem que mudar mesmo, porque se não a gente fica nessa situação para sempre. Temos que trabalhar bem, cumprir nossas obrigações, mas não dá para ser escravo, explorado”, acrescentou.

A PEC das Domésticas foi aprovada ontem (26) em segundo turno pelo Senado, e garante, entre outros pontos, o direito a ter recolhido o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), a receber indenização em caso de demissão sem justa causa, além de salário-família e seguro-desemprego. Esses itens ainda dependem de regulamentação. (...)

Observamos nesse exemplo a autoimagem de escravas que as empregadas domésticas constroem, salientada explicitamente na expressão linguística veiculada “não dá pra ser escravo”. Em relação à *segunda abolição*, há o posicionamento de que “pelo menos por enquanto, acho que não vai mudar nada”, apontando que mudanças decorrentes da aprovação da PEC das domésticas são esperadas, porém vistas com um distanciamento da realidade que vivenciam.

Há, também, o posicionamento de que “tem que mudar mesmo, porque se não a gente fica nessa situação para sempre”, evidenciando que a situação atual a qual os trabalhadores domésticos estão submetidos não é satisfatória e em razão disso as trabalhadoras querem mais respeito, pois os patrões gostam de humilhar. Tal insatisfação é explicitada, também, nos excertos a seguir:

- ✓ Quando a gente tem que dormir é muita exploração, ainda mais se for babá. Só temos hora para acordar, para começar a trabalhar. Mas para encerrar a atividade não tem. Tem que servir comida à noite, tem que acordar porque a criança está chorando. É muito cansativo.
  
- ✓ Temos que trabalhar bem, cumprir nossas obrigações, mas não dá para ser escravo, explorado.

É possível perceber que os veículos metafóricos “exploração” e “explorado” perpassam a argumentação dos empregados domésticos sobre sua imagem, corroborados pelo veículo “cansativo”. Ademais, observamos a expressão linguística “não dá para ser escravo”, expressão que torna clara a concepção de trabalhador doméstico sendo o escravo dos dias atuais, ao passo que manifesta na materialidade textual a metáfora sistemática *SER EMPREGADO DOMÉSTICO NO BRASIL É SER ESCRAVO*.

Essas expressões linguísticas, que são instanciações correlacionadas às metáforas sistemáticas emergentes no discurso do Correio Braziliense sobre a aprovação da PEC das domésticas, orientam a produção discursiva sobre o evento e sustentam a elaboração metafórica da *segunda abolição*. Compreendemos que as quatro MS estão interligadas na cadeia discursiva, mesmo tendo sido analisadas por nós em suas especificidades, e propiciam a compreensão do trabalho doméstico no Brasil sendo um trabalho escravo que necessitava de um fim legítimo, evidenciando o caráter exploratório dessa atividade, as alterações na estruturação social decorrentes do evento e a relação que o empregado doméstico estabelece com as atividades que desempenha e com as condições de trabalho as quais é submetido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que a elaboração metafórica se constitui como um *frame* orientador dos discursos veiculados pelo Correio Braziliense, apresentando a abolição como a conquista



da igualdade de direitos trabalhistas e da liberdade das atuais correntes que prendem os empregados domésticos, isto é, as relações trabalhistas ilegítimas. Nesse sentido, o trabalho doméstico é uma prática escravista.

O discurso jornalístico se configura como espaço que veicula e reverbera as metáforas sistemáticas emergentes, sendo uma categorização de cunho político, social e ideológico.

Nesse direcionamento, entendemos que essa aprovação não foi uma ação cotidiana e que o noticiado não é uma referência ao evento do mundo físico, mas sim uma construção discursiva elaborada com outros elementos, não só no âmbito da elaboração metafórica, mas também das experiências dos indivíduos.

Essas questões nos levam a perceber a nova categoria que é estabelecida com a construção desse objeto de discurso: a abolição traz igualdade. A metáfora sistemática da segunda abolição não só projetou aspectos de um *Veículo* para construir um *Tópico*, mas também categorizou esse evento de uma nova maneira, em que percebemos a metáfora sistemática como um *objeto de discurso* (MONDADA; DUBOIS, 2003).

## REFERÊNCIAS

- CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003.
- CARVALHO, S. N. de. Investigando a metáfora conceitual através da teoria e da prática. *Matraga*. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 16, pp. 219-235, janeiro, 2004.
- FERRÃO, M. C. T. *Teoria da metáfora conceitual: uma breve introdução*. Disponível em: <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/paulo/metafora%20conceptual.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos Objetos de Discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. RODRIGUE, B. B. e CIULIA, A. (Orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOURA, H. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2012.

NICÉAS, Vinícius. *Metáforas sistemáticas trabalhistas no discurso jornalístico*. Recife, 2015. 147p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

PINSKY, J. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHRÖDER, U. A. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. *Alfa*. São Paulo, n. 52, vol. 1, pp. 39-56, 2008.

VEREZA, S. C. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, n. 3, set./dez., 2007, pp. 487-506.

\_\_\_\_\_. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Letras e cognição, n. 41, 2010, pp. 199-212.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da metáfora: retórica, pensamento e discurso. In: VEREZA, S. C. (org.) *Sob o olhar da metáfora: tempo, conhecimento e guerra*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

\_\_\_\_\_. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 55, n. 1, 2013, pp. 109-124.

VILELA, M. Português de Moçambique ou as metáforas “à solta”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 44, jan/jun, pp. 145-158, 2003.

ZANOTTO, M. S. T. Metáfora e Indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998, pp. 13-38.

## LITERATURA ERÓTICA: OU ISTO É ERÓTICO OU AQUILO É PORNOGRÁFICO EM HILDA HILST

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Wanderly Alves Ferreira (UPE)*

*José Laécio de Oliveira (UPE)*

*Jairo Nogueira Luna (UPE)*

### 1. Introdução

O presente artigo trata de algumas leituras das obras de Hilda Hilst organizadas em trilogia. A autora publica o seu primeiro livro no primeiro semestre de 90, deixando de escrever uma literatura séria e se dedicando a um público adulto. O primeiro livro publicado foi o **Caderno Rosa de Lori Lamby**, seguido por **Contos D'escárnios Textos Grotescos**, estes dois livros publicados no mesmo ano.

Todas essas obras são dedicadas ao público adulto. Fruto de pesquisas realizadas na graduação, onde se tornaram referências de trabalhos acadêmicos, nestes estudos fizemos algumas análises críticas sobre a autora e escolhemos apenas um romance para analisar e ser o nosso *corpus* de estudo, esta análise foi realizada para a conclusão do curso de Letras, e demos continuidade na pós - graduação *lato sensu*. Analisamos o erótico, o pornográfico e o irônico em Hilda Hilst. Neste artigo iremos mostrar a diferença entre o erótico, o pornográfico e o irônico nas obras citadas acima.

O enfoque principal neste artigo é discutir o erotismo, a pornografia e a ironia nas obras hilstiana e discutir a literatura feminina, especialmente a literatura erótica escrita por uma mulher na literatura brasileira. Podemos dizer que encontramos alguns fragmentos eróticos, pornográficos e irônicos e assim a autora compõe a sua trilogia erótica e pornográfica. A autora recebeu várias críticas da sociedade e estudiosos.

Podemos dizer que a literatura brasileira contemporânea ganhou destaque especial com a autora Hilda Hilst, pois a mesma teve uma participação muito importante para a literatura brasileira e destacou nos três gêneros da literatura: na prosa, no teatro e na dramaturgia e ganhando vários prêmios.

A literatura feminina sempre foi desacreditada por alguns escritores, para eles esta escrita não tinha muitos valores sempre faltava algo nas escritas, antes as mulheres eram vistas só para cuidar da casa e comida e servir aos maridos e a casa, as escritas eram só para os homens principalmente na literatura erótica, podemos ver esta afirmação em Alexandrian:

a literatura erótica feminina teve origens imprecisas e um desenvolvimento tardio, Até aqui produziu obras interessantes, algumas até cativantes, mas não obras-primas. Nenhuma romancista soube ainda criar o equivalente dos *Dialogues de Luisasigea* de Nicolas Chorier, de *Juliette* de Sade ou do *Diable ou corps* de Nerciat. A razão está na própria natureza do erotismo das mulheres, muito menos cerebral que o dos homens. Elas podem experimentar sensações sexuais mais vivas ou mais profundas que as deles, mas são menos aptas que eles a convertê-las em idéias ou imagens. (ALEXANDRIAN. 1994, p 279).

Podemos observar este preconceito entre a escrita masculina e feminina nesta citação, onde o autor se refere com um mal olhar nos romances escritos por mulheres, isto nos remete a um olhar preconceituoso e como se as mulheres não soubessem escrever e ficassem para um segundo plano, e as melhores escritas e leituras ficassem para os homens como um domínio na escrita.

Este artigo está dividido em três partes: a primeira parte vai tratar do erotismo no ocidente e algumas definições para assim entendermos o que é erotismo e pornografia apresentando uma breve diferença entre estes dois gêneros. Sabemos que ambas apresentam formas diferentes. A segunda parte vai tratar da literatura erótica com alguns críticos e definições e a terceira parte as trata da análise das três obras de Hilda Hilst que compõem sua trilogia. Antes das análises, apresentamos uma breve biografia da vida desta autora.

## **2. O Erotismo no Ocidente:**

O erotismo surgiu na Grécia e se adaptou para a Roma. O erotismo manifesta-se na sensualidade, nos trajes femininos e masculinos. Os jogos das seduções mostram que o erotismo e a pornografia são coisas distintas. Para sociedade, erotismo e pornografia são as mesmas coisas, mas podemos perceber essa diferença: enquanto um caminha para um campo que mostra a beleza corporal, isto é, mostra o corpo e suas partes genitais; a pornografia, por sua vez, caminha para mostrar a descrição do ato sexual que as pessoas fazem pelo dinheiro ou pelo prazer.

O erotismo está presente nas pinturas desde a antiguidade quando os homens gostavam de observa as imagens e expressões artísticas. A história da literatura erótica tem sua origem

na Grécia e em Roma. Quem discorre sobre a trajetória histórica de tal literatura é Alexandrian, que publicou um ensaio chamado *A História da Literatura Erótica*, ele é franco e logo no prefácio, diz abertamente que se trata de um “assunto considerado frívolo ou imoral” por muitos. Com todos os avanços ocorridos até o presente século XXI não é possível falar da temática sem ser tachado como: o imoral, o sem vergonha, o safado.

O escritor aborda o tema da sexualidade como o erótico, idealizado para que as pessoas possam refletir uma vida sexual mais prazerosa, ou o pornográfico, que visa fins lucrativos por meio do corpo mostrado como objeto. Podemos considerar que o erotismo e a pornografia são parentes, porém elas andam separadamente como defini Lúcia Castello Branco no livro *O que é Erotismo* “o erotismo está ligadas as palavras nobres e grandiosas”, enquanto a “pornografia está ligado às palavras de caráter grosseiro e vulgar” podemos encontrar estas diferenças que a autora exemplifica.

Podemos perceber um conceito bem sucinto para o erotismo que a autora descreve a respeito. Observe o fragmento que a autora tira dos conceitos de Freud:

É certamente, esta noção que transparece no discurso de Freud, quando ele define o impulso erótico como “desejo de união (ser um) com os objetos do mundo”, que conduz santa Teresa de Ávila em sua paixão mística (se “nos desapegarmos das criaturas por amor de Deus, é certíssimo que o mesmo Senhor nos encherá de si”). (BRANCO, 1984, p.66/67).

Tomando no fragmento acima se percebe que a definição que Freud nos dá, referente ao erotismo, seria a união de dois seres com um só objeto que é o desejo tanto do homem quanto da mulher onde o erotismo também é um desejo do mundo, ou seja, que todos os seres têm este desejo, na qual também é citada a santa Teresa de Ávila onde ela diz que este amor também vem de Deus se mostrarmos um amor puro e verdadeiro pelo próximo.

O erotismo, portanto, encontra-se na subjetividade do homem, sendo uma característica humana, isso o distingue em comparação ao animal. Manifesta-se no interior do homem, estimulado por um objeto exterior que o desperta emocionalmente, mas não é apenas a forma física do objeto que atrai e sim qualidades subjetivas, isso ocorre porque o sentimento é uma sensação desprovida de uma forma específica, com isso, equaciona-se um desequilíbrio entre o interior e o exterior; o primeiro procura sempre no segundo características subjetivas que o complete, uma busca constante de satisfação que nunca vai ser atingida por causa da natureza de ambos. Podemos perceber esse processo nas palavras de Georges:

ele (o interior do homem) procura constantemente fora um objeto de desejo. Mas

este objeto corresponde à interioridade do desejo. A escolha de um objeto depende sempre dos gostos pessoais do indivíduo: mesmo se ele recai sobre a mulher que a maioria teria escolhido, o que entra em jogo é frequentemente um aspecto indizível, não uma qualidade objetiva dessa mulher, que talvez não tivesse, se ela não nos tocasse o ser interior, nada que nos forçasse a escolhê-la. (BATAILLE, 1987, p. 20).

Um fato que está diretamente relacionado ao interior é a experiência que pressupõe para adquirir um conhecimento, há uma ligação entre o objeto e as representações do objeto. De acordo com Georges Bataille, “mesmo estando associada à objetividade do mundo real a experiência introduz fatalmente o arbitrário e, se não tivesse o caráter universal do objeto para o qual está voltado, não poderíamos falar da experiência interior nem de erotismo nem de religião”. (p. 24).

A experiência está ligada a objetividade do mundo real e ao caráter universal, por meio do objetivo elabora-se um jogo psicológico de imagens eróticas como também religiosas e para tal, requer um conhecimento de mundo. Tanto a experiência do erotismo como a da religião exige de nós uma experiência pessoal igual e contraditória, ou seja, essa experiência requer das pessoas um conhecimento a favor ou contra e há aquelas que conseguem conciliar. Outro autor que nos remete ao mesmo pensamento de George Bataille é Suzan Sontag que afirma o seguinte:

O erotismo vive sua plenitude no domínio da fantasia e se realiza plenamente no terreno da ficção. O erotismo pornográfico, por vezes, pronuncia o erótico, e talvez seja melhor compreendido se referido ao universo de uma geração onde o excesso pode se construir na essência de sua mensagem”. (SANTAG *apud* SIQUEIRA, 2002, p.32).

Segundo o autor, a imaginação pornográfica trabalha para preencher uma ausência, falta e um vazio do leitor. É na fantasia que esses elementos básicos manifestam-se e são expressos pela ficção que constrói os conceitos do material pornográfico que integra o conjunto de imagens no plano mental e esta é a estratégia que o erotismo utiliza.

Ainda encontramos uma definição mais precisa sobre a pornografia, na qual é apontada bem distinta do erotismo, então podemos dizer que o erotismo e a pornografia ainda são parentes bem próximas, mas com características diferentes uma da outra. Observemos outro fragmento em que se define a pornografia e o erotismo:

Essas definições desembocam, invariavelmente, em afirmativas do tipo pornografia: sexo explícito:: erotismo: sexo implícito ( a pornografia está para o sexo explícito assim como o erotismo está para o sexo implícito) e estão de tal maneira cristalizadas em nossa sociedade que são frequentes os apelos comerciais utilizados em todo material pornográficos, sobre tudo em filmes, explorando este aspecto:

“cenas de sexo explicito”. (BRANCO, 1984, p.72).

Neste fragmento, a autora nos remete a uma explicação sobre os dois fenômenos aqui discutidos, embora sendo um fato verdadeiro que a sociedade de hoje esta explorando: o lado do erotismo e da pornografia, em troca de vendas e mais vendas, homens e mulheres estão vendendo os seus corpos por dinheiro, às vezes, mostrando suas partes genitais ou mesmo fazendo sexo por pouco dinheiro.

### 3. A Literatura Erótica

A literatura é também a arte da palavra que expõe os desejos e as mazelas existentes no ser humano, ela não soluciona os problemas, mas ajuda o homem a refletir acerca das questões que lhe inquietam. A palavra literatura tem o significado amplo e por isso delimitaremos a pesquisa ao contexto da literatura erótica. Alexandrian, em seu livro *História da Literatura Erótica* ressalta que o gênero erótico sempre existiu desde a antiguidade e que os autores escreviam sem vergonha de expor o que pensavam sobre o sexo.

Para eles era natural escrever sobre os fatos reais que acontecem naturalmente. Recriavam acrescentando uma dosagem de humor. Quando os escritos eram bem feitos, os leitores ficavam rindo com as situações burlescas a que eram submetidos e naturalmente achavam os textos muito engraçados, nota-se que o sexo já era associado ao cômico não fazia parte de temas sérios e dignos de uma literatura nobre, como se pode observar, tal literatura erótica servia para descontrair o público e não levava os seus seguidores a refletirem a sério sobre a sexualidade, como pode ser observado a seguir:

A literatura erótica nem sempre foi desacreditada, condenando seus autores ao anonimato suas obra a uma divulgação clandestina. Entre os gregos e os romanos na antiguidade ela se expressava abertamente; os melhores autores a praticava às claras e seus leitores se divertiam com ela sem falsa vergonha. Apenas não era admitida no gênero nobre, que compreendia a tragédia e a epopéia, mas concedia-lhe como domínio o gênero familiar, o da comédia, o do conto, o da poesia elegíaca, satírica ou epigramática. (ALEXANDRIAN, 1994. p. 11)

A sexualidade é influenciada pelas práticas sociais e culturais e, por essa razão, a pesquisa que acontecerá será contextualizada levando em consideração os valores que a sociedade agrega ao sexo e aos atos sexuais e como os valores que foram agregados, na antiguidade, de certa forma, perpassam até os tempos atuais. Hoje, quando se fala em sexo, é natural que as pessoas achem graça.

Os escritores de literatura pós-moderna, em relação à temática da sexualidade estão cada vez mais produzindo e é por esta razão que se faz necessário um estudo acerca da literatura que ora é classificada como pornográfica, ora erótica. A primeira descreve com detalhes os prazeres carnis em atos sexuais; enquanto, o gênero erótico é mais refinado por trabalhar com os prazeres da carne, mas a palavra tem propriedade de não vulgarizar o sexo e sim valorizá-lo. Assim, descreve Deneval acerca das características da pornografia:

A pornografia lato senso é um gênero que se pauta por regras claras de funcionamento e por leis internas de relativa simplicidade e transparência. Ela é produto de consumo e o seu lugar destina-se ao mercado da indústria cultural (entremeada aos produtos legitimados e às manifestações de massa). (SIQUEIRA, 2002, p.14).

A divulgação do sexo explícita, como forma de produto, por sua vez, é um fenômeno com certo valor social considerando que como “forma discursiva dá razão às fantasias reprimidas de seus consumidores, transformando seus fetiches em desejos” (p. 55). Pode-se observar que o processo de consumismo é um aspecto que mantém a pornografia como produto vendável e para tal é ofertada em larga demanda, e bem acessível em locais de fácil acesso. O alvo dos pornográficos é o público de massa que demonstra um desejo de possuir fantasias produzidas acerca do sexo, nesse caso é muito mais freqüente o público masculino.

A pornografia que é ficcional utiliza da fantasia e formula um funcionamento curioso quanto à questão do mundo real em que está inserido o sujeito, ela faz elaborar uma contra moral, ou seja, ela a recria tornando-a *moralmente ofensiva, corruptora e depravada especialmente quando se regozija o sexo e descreve-o de maneira brutal* (DENEVAL, p. 58). Essa forma de encarar as normas da moralidade tem sido um terreno fértil para o gênero erótico que cada vez mais aposta em adultérios e *desvios sexuais (homo erotismo, sadismo, masoquismo, dominação pela sedução, etc.)* (p. 58). A descrição desse universo pornográfico é inusitada por utilizar-se de narrativa bem mais complexa que uma pornografia propriamente dita, pois as personagens que compõem o cenário: “vivem situações pitorescas e se as delicias da carne são narradas em tons rubros da paixão, se ao longo do romance os orgasmos fazem o livro tremer em suas mãos, quase que invariavelmente os desfechos são trágicos ou moralistas”. (DENEVAL, 2002, p. 58).

Na área da literatura erótica, uma visão pessimista quanto à questão da sexualidade, coloca a carne numa visão depreciável tornando-a não desejada por expor o corpo a uma estética desconfigurativa, desprovida da beleza carnal. Alexandrian (1994) classifica essas manifestações que envolvem o sexo e as mazelas o conceito de obscenidade. Esse conceito é



o oposto ao de erotismo como pode ser observado no fragmento que segue:

Considera-se que o erotismo é tudo o que torna a carne desejável, tudo o que a mostra em seu brilho ou em seu desabrochar, tudo o que desperta uma impressão de saúde, de beleza, de jogo deleitável; enquanto a obscenidade rebaixa a carne, associa a ela a sujeira, as doenças, as brincadeiras escatológicas, as palavras imundas. (ALEXANDRIAN, 1994, p. 08).

A maneira como o autor trabalha a sexualidade, em sua obra, enfatizando o sexo, preferindo, ao invés de outros assuntos, que não diz respeito ao seu principal foco que se trata de temas que se direcionem ao erotismo e ao sexo. Em outra ocasião, o autor ainda se delimita quando ele foca uma distinção em um romance que só contém algumas passagens eróticas. O foco principal quando se trata de uma obra de ficção é dada pelo autor como se pode observar a seguir:

Deve-se distinguir o romance contendo passagens eróticas do romance erótico propriamente dito, tendo por assunto o ato sexual em todas as suas variações. O primeiro evoca livremente a sexualidade porque seu autor pensa que estaria incompleto se colocasse em ação personagens privados dessa mola fundamental; mas ele serve toda via a um desígnio mais amplo. O segundo só exprime a sexualidade, nada mais, isso com o objetivo de excitar o leitor. (ALEXANDRIAN, 1994, p. 09).

Nesta citação, o autor nos mostra o objetivo de uma literatura erótica e pornográfica excitar o leitor e fazer com que o leitor tenha desejos sexuais, com isto ele ainda acrescenta outra importância ao escrever sobre o erotismo.

É por meio dessa distinção básica das características que compõem tais narrativas que passaremos para a próxima etapa, a análise das obras de Hilda Hilst.

#### **4. Análise das obras O Caderno Rosa de Lori Lamby, Contos D'escárnios Textos Grotescos.**

Passaremos nesta etapa fazer um pequeno estudo sobre as obras de Hilda Hilst que teve um grande destaque para a nossa literatura brasileira além de gerarem grandes polêmicas entre os estudiosos daquela época e nos dias atuais, de princípio Hilda Hilst foi comparada com grandes escritores como Clarice Lispector, Vinicius de Moraes entre outros, além de ser uma grande amiga de Carlos Drummond de Andrade, viajando por vários países.

No início da década de 90 Hilda Hilst publica seu primeiro livro que compõe a trilogia hilstiana, ou seja, o primeiro que ela inicia sua carreira como escritora erótica ou pornográfica

gerando polemicas e constrangimentos entre seus leitores, o **Caderno Rosa de Lori Lamby, Contos D'escárnios Textos Grotescos**, publicado no mesmo ano este sendo um adulto o personagem principal narra suas aventuras sexuais também gera um desconforto para o publico, **Caderno Rosa de Lori Lamby**, uma criança de 8 anos de idade tenta escrever uma narrativa sendo ela mesma a personagem principal com conteúdos adultos seus pais arruinados indo a falência ela tentar ajudá-los.vejamos como começa a narrativa: “Eu tenho oito anos. Eu vou contar tudo do meu jeito que eu sei porque mamãe e papai me falaram para eu contar do jeito que eu sei. E depois eu falo do começo da história”. (HILST, 1990, p.8).

No trecho acima a personagem faz uma breve apresentação de si mesma de uma maneira que cria um pouco de antipatia para o leitor logo no inicio da narrativa com a fala da pequena Lori Lamby, podemos logo observar que a autora fez uma mistura da infância com a pornografia, podemos observar este mal estar logo na apresentação da personagem e autora mirim ao descrever suas relações sexuais que tinha com os homens e principalmente amigos da família.

*Contos D'escárnios Textos Grotescos* é um romance narrado em primeira pessoa em que o homem de 60 anos descreve suas aventuras sexuais que teve durante sua juventude. No trecho que segue o personagem faz uma breve apresentação e o seu comportamento na vida sexual observe segundo o personagem: “segundo Crasso a mãe gostava de ler historia de civilizações e ficou impressionada quando leu que Crasso era um homem muito rico, imperador romano de linhagem dos césares que foi derrotado numa batalha e teve a cabaça degolada e entupida de ouro”. (HILST, 1990. p.13).

Vejamos outro fragmento na qual a personagem já começa suas relações e o primeiro homem citado no texto é com tio Abel o homem já de idade vejamos:

Eu gosto muito quando passam a mão na minha coxinha. Daí o homem disse para eu ficar bem quietinha, que ele ia dar um beijo na minha coisinha. Ele começou a me lambar como meu gato se lambe, bem devarinho, e apertava gostoso o meu bumbum. Eu fiquei bem quietinha porque é uma delicia e eu queria que ele ficasse lambendo o tempo inteiro, mas ele tirou aquela coisona dele, o piupiu, e o piupiu era um piupiu bem grande, do tamanho de uma espiga de milho, mais ou menos. (HILST, 1990, p. 09).

No trecho acima verificamos sequencias de palavras que podemos dizer de fato que adrenta para a pornografia logo no inicio da explicação que a personagem diz como foi e de forma que ficou no primeiro encontro com pretendente e cria um mal estar com o leitor começando com a fala da criança. O jeito que Lori fala e utiliza as palavras fazendo com que

o leitor cria um mal estar podemos também observar uma ironia na formação do texto ao comparar uma espiga de milho com o membro sexual do homem enquanto a grossura.

Outra situação que a autora coloca no texto tendo aí duas características fundamentais que é o erótico e o irônico na hora em que o homem pede para a minha lamber seu membro observe:

O moço pediu pra eu dar um beijinho naquela coisa dele tão dura. Eu comecei a rir um pouquinho só, ele disse que era para rir nem só pouquinho que atrapalhava ele se eu risse que era pra eu ficar quietinha e lamber o piupiu dele como a gente lambe um sorvete de chocolate ou de creme.... (HILST, 1990, p. 09).

Novamente a autora ousa neste fragmento usando palavras soltas pornográficas e ao mesmo tempo ironizando nos trechos fazendo uma mistura de uma fala de uma criança inocente com a postura de um adulto excitado com a sena que está acontecendo na inocência, a menina rir e o homem ficam constrangidos com a graça da criança.

Observamos um fragmento falado por um adulto mostrando como foi a morte do seu pai observe: em **Contos D'escárnios Textos Grotescos**, segundo HILST, na página 13, “Morreu em cima de uma mulher nada elegante, mas muito mais gostosa que mamãe, segundo me disseram. A mulher era uma puta, daquelas rebolantes, peitudas tetas em riste. Os homens gostavam assim naquela época”.

No trecho acima observamos que o personagem tem inicio a sua história e podemos dizer que existe as três características o erótico por apresentar um texto saliente na forma de contar como o pai morreu. O pornográfico por ter uma pequena penetração quando ele diz que o pai morreu em cima da puta o interessante que ele não nos diz como se o pai e a puta estavam vestidos ou não e o irônico por apresentar um texto com algumas palavras com exageros.

As duas obras de Hilda Hilst são apresentadas com palavras exageradas por este motivo é que muitos estudiosos desse tipo de literatura dizem que a autora passou longe de produzir uma literatura erótica e pornográfica de fato observando bem as duas obras faltas um pouco mais para esta criação hilstiana ficar no ponto a autora precisava apimentar mais um pouco suas obras. Vejamos outros fragmentos das obras, no trecho abaixo podemos ver uma mistura erótica, pornografia e contos de fadas com desenhos animados que para este tipo de produção passa muito longe observe:

Eu gritei muito de medo do linguão, mas aí apareceu o He-Man e a princesa Léia, e o He-Man cortou com a espada só a cabeça do jumento mas o piupiu ficou inteiro do

mesmo jeito, sem a cabeça grande do bicho, e entrou no meio das pernas da princesa Léia e ela gritava ui, ui e parecia bem contente. O He-Man também estava com a espada atrás dela, da princesa, e eu estava segurando na trança da princesa Léia e a gente ia voando até o corcovado. (HILST, 1990, p. 55).

No fragmento acima podemos ver que a autora passa longe da escrita pornográfica no Caderno Rosa, a autora deixa de escrever características eróticas e pornográficas para escrever um conto de fadas para criança, ou seja, observando bem ainda falta algo para ser de fato um conto.

Observamos uma semelhança entre as duas obras da autora as duas obras apresentam uma semelhança quanto à escrita observe:

E Liló começava o trabalho. De início dava uma grande lambida e parava. Bina se torcia inteira. Ele perguntava: “que mais?”. Ela dava um gemido de assentimento. “Então fala que quer mais, senão não lambo mais” “quero mais Liló, por favor,”. A caceta de Liló era um talo duro e gotejante. Uma das putas deitava ao lado dele e começava a chupá-lo. (HILST, 1990, p. 29).

***No Caderno Rosa de Lori Lamby*** encontrara uma semelhança veja:

Então ele pôs as duas mãos na minha bundinha e me levantou e começou a beijar e a chupar a minha xixoquinha, e desabotoou bem depressa a calça dele, tudo meio atrapalhado, mas era uma coisa linda de tão gostoso. Eu gostei de brincar de medo. Depois ele quis ficar lambendo bastante a minha coisinha, ele disse que era uma vaca lambendo o filhotinho dela e lambeu com a língua tão grande que eu comecei a fazer xixi de tão gostoso. (HILST, 1990, p.70).

Nos dois fragmentos as principais características que a autora utiliza adentram para a pornografia, no primeiro trecho levamos em consideração um homem entra em um bordel e faz o que gosta, Hilda utiliza-se de fatos próximos do imaginário popular para compor o seu texto, encontram-se homens e mulheres no bordel contracenando no jogo pornográfico, idealizado para o público masculino. A figura responsável por desencadear tal ideal é a prostituta que funciona como a protagonista do imaginário do homem e por meio do cenário, bordel. Já no trecho da menina Lori Lamby percebe-se que a autora foge um pouco a característica principal que é a pornografia e o erotismo podemos até dizer que ela ironiza e muito o homem no trecho, o que seria a palavra medo que ela insinua para a menina ter se o texto que ela escreve é erótico, lógico a menina não deveria ter medo do que iria acontecer com ela, outra coisa é que a menina fala e insiste que não tem medo do homem logo ela empenha a beleza do mesmo.

Crasso se encontra na mesa de um restaurante ao lado da sensual e inesquecível Josete, esta é a quarta fêmea que se encontra nos braços de Crasso desta vez tudo começa onde eles

estão sentados, a mulher é quem comanda e dá início ao jogo do sexo, as provocações começa e logo ele pede para saírem, pois não está agüentando a pressão e logo fica de pau duro, em seguida o próprio homem faz Josete gozar dentro do restaurante. Observe a citação:

Muitas beliscadinhas, muito dedilhado até que ela gozava escondendo o gozo e simulando um segredo e enchendo de bafo, gemidos e salivas a concha do meu ouvido. Eu dizia com a caceta dura e espremida entre as calças:

Vamos embora, hem bem?

Tá tão gostoso, amor

Eu sei, josete, mas olha só o meu pau

Não seja grosso, Crasso. (HILST, 1990, p. 20)

Enquanto no *Caderno Rosa*:

Eu não sabia que eu também cresce, mas o Juca falou: tá na cara, sua boba, que cresce. O senhor não fica bravo porque eu gosto do Juca né, tio? Ele tem um cheiro lindo, e um gosto de melado também. Melado é aquele mel preto que é mais gostoso que o amarelo. Hoje, sabe, tio, eu também não estou muito contente, e uma coisa que eu sinto que parece que vai acontecer um clima, uma aura, como a mami diz. (HILST, 1990, p. 75).

No primeiro e segundo trecho o erotismo é predominante, pois a linguagem não é grosseira remetendo a imagens, climas de sedução. Logo após o primeiro parágrafo Hilda retorna o velho trato de trabalhar a linguagem grotesca para ironizar com a situação.

## Referências

ALBERONE, Francesco: *O erotismo, Fantasias e Realidades do Amor e da Sedução*. São Paulo: Rocco, 1986.

ALEXANDRIAN: *História da Literatura Erótica*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BATTAILE, Georges: *O Erotismo*. São Paulo: L&PM, 1987.

BRANCO, Lúcia Castello: *O que Erotismo*, Rio de Janeiro: Primeiros Passos, 1984.

HILST, Hilda: *Contos D'escárnio Textos Grotescos*. São Paulo: Globo, 2004.

HILST, Hilda: *O Caderno Rosa de Lori Lamby*. São Paulo: Globo, 2004.

SIQUEIRA, Deneval: *Holocausto das Fadas: A Trilogia Obscena e o Carmelo Bufólico de Hilda Hilst*. São Paulo: edufes, 2002.

# LÉXICO REGIONAL/POPULAR DE ZÉ VICENTE DA PARAÍBA: GLOSSÁRIO DA CANÇÃO “DESTINO DE VAQUEIRO”

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Wellington Lopes dos Santos (UFPB)

## Introdução

Estudar o léxico usado em uma determinada região é de extrema importância para os estudos de natureza linguística, pois permite realizar um mapeamento do acervo vocabular utilizado, bem como identificar as possíveis variações existentes na linguagem investigada. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo principal de identificar a linguagem regional/popular utilizada pelo cantor, poeta e repentista nordestino, Zé Vicente da Paraíba, a partir do *corpus*: a canção *Destino de vaqueiro*.

A cantiga *Destino de vaqueiro* narra o dia a dia de um vaqueiro no cenário do sertão nordestino: o amor por animais do campo (cavalos, bois, vacas e bezerros) e pela vida rural: campo e festas de vaquejada.

O presente estudo utilizou-se como base teórica os pressupostos da Sociolinguística: estudo da linguagem em relação com o contexto social ou com a estrutura social das comunidades falantes (COSERIU, 1987); da Lexicologia: estudo científico do léxico (BIDERMAN, 2001); da Lexicografia: arte ou técnica de compor dicionários (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001) e da Semântica: estudo do significado da linguagem (TAMBA-MECZ, 2006).

O resultado final é um glossário léxico-semântico redigido em ordem alfabética no qual descreve alguns termos próprios da linguagem empregada no sertão da região Nordeste do Brasil.

## 1. Fundamentação teórica

### 1.1 Sociolinguística

Historicamente, a Sociolinguística só ganhou destaque na década de 60, a partir dos estudos de William Labov, inspirada num método investigativo e sociológico de registrar, descrever e analisar sistematicamente a variedade linguística nas mais diversas manifestações. Coseriu (1987, p. 28), define a Sociolinguística como sendo “o estudo da linguagem em relação ao contexto social (ou com a estrutura social dos falantes)”. O autor acrescenta ainda que “do ponto de vista linguístico é oportuno limitar a Sociolinguística (como disciplina não sociológica) ao estudo da variedade e variação da linguagem em relação com a estrutura social das comunidades”.

Para a Sociolinguística, a língua é um objeto de interação social que surge e se transforma de acordo com o contexto sócio-histórico de uma determinada comunidade de falantes. Nessa perspectiva teórica, ainda conforme Coseriu (1987), a Sociolinguística estuda a variedade linguística a partir de três grandes pontos de vista: diatópico (diferenças no espaço geográfico), diastrático (diferenças entre as camadas sócio-culturais) e diafásico (diferenças de modalidades expressivas ocasionadas do falar).

## **1.2 Lexicologia e Lexicografia**

Para entendermos o papel social da Lexicologia, faz-se necessário, primeiro, entendermos o que é o léxico de uma língua. O léxico de uma língua pode ser considerado como o acervo de vocábulos de um determinado grupo social que é transmitido de uma geração para a outra e assim sucessivamente.

Biderman (2001, p. 13), acrescenta que “o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo da sua história [...]”.

A Lexicologia, por sua vez, é compreendida como um ramo da linguística que se ocupa, sobretudo, com o estudo científico do léxico. Nesse sentido, a Lexicologia transforma a palavra em objeto de estudo.

Os dicionários conceituam a Lexicologia como sendo o “estudo das palavras quanto ao seu significado, constituição, variações flexionais, classificação” (AULETE ONLINE); “a parte da gramática que se ocupa da etimologia das palavras e das várias acepções delas” (FERREIRA, 2004) e “a parte da linguística que estuda a origem das palavras, seus significados e sua formação” (HOUAISS, 2008).

Ainda sobre a Lexicologia, Ulmann (1964, p. 62), enfatiza que “a palavra desempenha um papel de tal modo decisivo na estrutura da língua que necessitamos de um ramo especial da linguística para examinar em todos os aspectos. Chama-se a esse ramo Lexicologia [...]”.

A Lexicografia é outro ramo da linguística que se ocupa na elaboração de obras lexicográficas, ou seja, na composição de dicionários, vocabulários e glossários.

A distinção entre Lexicologia e Lexicografia é feita por Oliveira e Isquierdo (2011, p. 11) quando dizem que “[...] a primeira ocupa-se dos problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico [...]”. Já “a segunda está voltada para as técnicas de elaboração dos dicionários, para o estudo da descrição da língua feita pelas obras lexicográficas [...]”.

A partir das teorias acima apontadas entendemos que as duas disciplinas estão intimamente ligadas e que a Lexicologia assume um papel dominante que sem a qual a Lexicografia não existiria nos estudos de natureza linguística.

### 1.3 Semântica

A Semântica é conceituada como a ciência que estuda a significação. Nesse contexto, tem como objeto de estudo não só o significado das palavras, mas também o significado da frase e do enunciado.

Tamba-Mecz (2006, p. 8), define a Semântica como “uma disciplina linguística que tem por objeto a descrição das significações próprias às línguas e sua organização teórica”.

A Semântica, enquanto disciplina teórica revela no decorrer do seu percurso histórico, determinados modelos linguísticos que embora sejam distintos, se complementam na prática.

Seguindo essa linha de raciocínio, alguns autores consideram que a Semântica “é o estudo do sentido das palavras” (GUIRAUD, 1955, p. 5); “[...] o estudo do sentido” (LYONS, 1978, p. 9) e “[...] o estudo do sentido das palavras, das frases e dos enunciados” (LERAT, 1983, p. 3).

Os dicionários definem a Semântica como sendo “o estudo do significado das palavras numa língua, o qual pode ser feito de modo sincrônico ou diacrônico; estudo da relação dos signos com aquilo que eles significam” (AULETE ONLINE); “ramo da linguística que estuda o significado das palavras” (FERREIRA, 2004) e “ramo da linguística que estuda a evolução e as alterações sofridas pelo significado das palavras no tempo e no espaço” (HOUAISS, 2008).

Assim sendo, no sentido mais amplo da palavra, a Semântica é um ramo da linguística que se ocupa em estudar o significado - a partir das palavras, frases e enunciados - de uma determinada língua.



## 2. Aspectos metodológicos

Os instrumentos de pesquisa utilizados no presente estudo foram:

- a) ficha lexicográfica;
- b) caneta;
- c) computador;
- d) *pen drive*.

A metodologia aplicada no presente trabalho obedeceu à seguinte ordem:

- a) seleção do corpus: Zé Vicente da Paraíba;
- b) delimitação do corpus: a cantiga *destino de vaqueiro*;
- c) levantamento e estudo das referências bibliográficas;
- d) registro dos dados coletados em fichas lexicográficas, estas elaboradas a partir do modelo proposto pelo Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos - Centro Lexterm-, da Universidade de Brasília (FAULSTICH, 2010).

A macroestrutura do glossário ficou organizada da seguinte forma:

- ✓ 34 palavras;
- ✓ As entradas são apresentadas em ordem alfabética, em caixa alta, negrito, fonte *Times New Roman* (tamanho 12);
- ✓ Informação gramatical (adj. = adjetivo, exp. = expressão, s.f. = substantivo feminino, s.m. = substantivo masculino, v. = verbo e i. = interjeição);
- ✓ As indicações das palavras dicionarizadas com sentido equivalente (PDSE), palavras dicionarizadas com sentido diferente (PDSD) e palavras não dicionarizadas (PND) são apresentadas em caixa alta;
- ✓ Entre parênteses, em caixa alta, constam as obras lexicográficas pesquisadas: Dicionário Caldas Aulete Online (A.O.) e Dicionário do Nordeste, de Fred Navarro (F.N.), para a verificação da existência de palavras dicionarizadas com sentidos equivalentes, palavras dicionarizadas com sentidos diferentes e palavras não dicionarizadas;
- ✓ Definição;
- ✓ Entre aspas está o registro da abonação;
- ✓ Registro de variação em *itálico* é dado através da indicação VAR (se houver).

Já a microestrutura ficou organizada na seguinte ordem: entrada + informação gramatical + dicionarização + definição +/- variação + abonação.

### 3. O corpus

#### 3.1 Destino de vaqueiro (Zé Vicente da Paraíba)

Quem nasce pra ser vaqueiro Só se acostuma no mato Montando em cavalo bom Correndo atrás do boiato Levando rama no peito E trabalhando barato.	O vaqueiro destemido Com o cachorro de lado São quatro horas da tarde Quando o vaqueiro enfadado De longe avista uma rês Que se separou do gado.
Trabalha sem ter contrato Sem direito a comissão Mas quando o patrão é bom Faz o gosto do patrão Zelando o gado e tomando Mais gosto pela profissão.	Num galope acelerado Se dirige ao local Encosta o cavalo e grita Perseguindo o animal Até juntá-lo à boiada Em direção do curral.
De manhã veste gibão Deixa o cavalo selado Toma um cafezinho e sai Bastantemente apressado Pra manter um compromisso Que ele tem com o gado.	Eu fui um profissional Gostei da vida campeira No mato eu não corro mais Só em mourão de porteira Que não vou perder a vida Enganchado em quixabeira.
Na separação do gado Já dá diversas carreiras Gado solteiro de um lado Do outro, vacas leiteiras Só o cachorro lhe ajuda Nas labutas catingueiras.	Já quebrei muita madeira Em carreira disparada Enfrentei gado manhoso Trabalhei por quase nada No mato eu não entro mais Só não deixo vaquejada.
Bezerros que têm bicheiras Permanecem encurralados Depois o vaqueiro volta Com outros encarregados E cura com “Larvicid” Depois são vacinados.	
Entre mangas e cercados O gado está dividido Depois o vaqueiro aboia Como quem faz um pedido Com hora e meia, depois O gado está devolvido.	

#### 4. Glossário da canção destino de vaqueiro

**ABOIAR** v.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Cantoria realizada pelo vaqueiro para guiar o rebanho ou juntar os animais dispersos. “[...] o gado está dividido, depois o vaqueiro aboia, como quem faz um pedido [...]”.

**APRESSADO** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Quem tem pressa. “[...] toma um cafezinho e sai bastante apressado pra manter um compromisso que ele tem com o gado [...]”.

**BEZERRO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Cria do sexo masculino da vaca. “[...] bezerros que têm bicheiras permanecem encurralados, depois o vaqueiro volta com outros encarregados [...]”.

**BICHEIRA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Ferida no animal que tem a presença de vermes. “[...] bezerros que têm bicheiras permanecem encurralados, depois o vaqueiro volta com outros encarregados [...]”.

**BOIADA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Rebanho de bois. “[...] se dirige até ao local, encosta o cavalo e grita, perseguindo o animal até juntá-lo à boiada [...]”.

**BOIATO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Bois. “[...] quem nasce pra ser vaqueiro, só se acostuma no mato, montando em cavalo bom, correndo atrás do boiato [...]”.

**CAMPEIRA** s.f.

PDSD (A.O.; F.N.)

Vida no campo. “[...] eu fui um profissional, gostei de vida campeira, no mato eu não corro mais [...]”.

**CARREIRA** s.f.

PDSE (A.O.) PSDS (F.N.)

Corrida apressada, desordenada. “[...] na separação do gado, já dá diversas carreiras, gado solteiro de uma lado, do outro, vacas leiteiras [...]”.

**CATINGUEIRA** s.f.

PDSE (A.O.; F.N.)

Vegetação encontrada no sertão nordestino; arbustos; árvores. “[...] na separação do gado, já dá diversas carreiras, gado solteiro de um lado, do outro, vacas leiteiras, só o cachorro lhe ajuda nas labutas catingueiras [...]”.

**CERCADO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Espaço fechado por cerca, geralmente de madeira, usado para prender ou separar os animais. “[...] entre mangas e cercados, o gado está dividido, depois o vaqueiro aboia como quem faz um pedido [...]”.

**CURRAL** s.m.

PDSE (A.O.) PDSO (F.N.)

Espaço fechado por cerca de madeira usado para juntar e recolher o gado. “[...] num galope acelerado, se dirige ao local, encosta o cavalo e grita, perseguindo o animal, até juntá-lo à boiada, em direção do curral [...]”.

**DESTEMIDO** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Que não tem medo. Corajoso. “[...] o vaqueiro destemido com o cachorro de lado, são quatro horas da tarde, quando o vaqueiro enfadado, de longe avista uma rês, que se separou do gado [...]”.

**DISPARADA** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Corrida veloz. “[...] já quebrei muita madeira, em carreira disparada, enfrentei gado manhoso, trabalhei por quase nada [...]”.

**ENCARREGADO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Que é responsável por alguma atividade. “[...] bezerros que têm bicheiras permanecem encurralados, depois o vaqueiro volta com outros encarregados [...]”.

**ENCURRALADO** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Recolhido em curral. “[...] bezerros que têm bicheiras permanecem encurralados, depois o vaqueiro volta com outros encarregados [...]”.

**ENFADADO** adj.

PDSO (A.O.) PND (F.N.)

Cansado, sem disposição física. “[...] o vaqueiro destemido com o cachorro de lado, são quatro horas da tarde, quando o vaqueiro enfadado, de longe avista uma rês, que se separou do gado [...]”.

**ENGANCHADO** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Preso em alguém ou algo. “[...] gostei da vida campeira, no mato eu não corro mais, só em mourão de porteira, que não vou perder a vida, enganchado em quixabeira [...]”.

**GADO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Rebanho composto por animais bovinos: bois, vacas, novilhos e bezerros. “[...] trabalha sem ter contrato, sem direito à comissão, mas quando o patrão é bom, faz o gosto do patrão, zelando o gado e tomando mais gosto na profissão [...]”.

**GALOPE** s.m.

PDSE (A.O.) PDSO (F.N.)

Modo de andar do cavalo. “[...] num galope acelerado, se dirige ao local, encosta o cavalo e grita, perseguindo o animal, até juntá-lo à boiada, em direção do curral [...]”.

**GIBÃO** s.m.

PDSE (A.O.; F.N.)

Casaco de couro usado pelo vaqueiro. “[...] de manhã veste gibão, deixa o cavalo selado, toma um cafezinho e sai bastante apressado [...]”.

**LABUTA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Trabalho esforçado. “[...] na separação do gado, já dá diversas carreiras, gado solteiro de um lado, do outro, vacas leiteiras, só o cachorro lhe ajuda nas labutas catingueiras [...]”.

**LEITEIRA** adj.

PDSD (A.O.) PND (F.N.)

Vacas que produzem leite. “[...] na separação do gado, já dá diversas carreiras, gado solteiro de um lado, do outro, vacas leiteiras, só o cachorro lhe ajuda nas labutas catingueiras [...]”.

**MANHOSO** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Gado que faz manha; pirraça; birra. “[...] enfrentei gado manhoso, trabalhei por quase nada, no mato eu não entro mais, só não deixo vaquejada [...]”.

**MATO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Terreno com grande quantidade de vegetação e árvores, geralmente afastado da zona urbana. “[...] enfrentei gado manhoso, trabalhei por quase nada, no mato eu não entro mais, só não deixo vaquejada [...]”.

**MONTAR** v.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Pôr-se sobre um cavalo. “[...] quem nasce pra ser vaqueiro, só se acostuma no mato, montando em cavalo bom, correndo atrás do boiato [...]”.

**MOURÃO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

A vara mais grossa que se prende as mais finas dos currais, cercados e porteiras. “[...] eu fui um profissional, gostei da vida campeira, no mato eu não corro mais, só em mourão de porteira [...]”.

**PORTEIRA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Portão de entrada, geralmente feito de madeira, utilizado nas fazendas, sítios, cercados e currais. “[...] eu fui um profissional, gostei da vida campeira, no mato eu não corro mais, só em mourão de porteira [...]”.

**QUIXABEIRA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Árvore muito comum na caatinga brasileira, cujos frutos são as quixabas. “[...] eu fui um profissional, gostei da vida campeira, no mato eu não corro mais, só em mourão de porteira, que não vou perder a vida, enganchado em quixabeira [...]”.

**RAMA** s.f.

PDSE (A.O.; F.N.)

Folhagens das árvores e das plantas que geralmente servem de alimento para o gado no período seco, quando não existe o pasto. “[...] quem nasce pra ser vaqueiro, só se acostuma no

mato, montando em cavalo bom, correndo atrás do boiato, levando rama no peito e trabalhando barato [...]”.

**RÊS** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Um animal bovino. “[...] o vaqueiro destemido, com o cachorro de lado, são quatro horas da tarde, quando o vaqueiro enfadado, de longe avista uma rês que se separou do gado [...]”.

**SELADO** adj.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Animal que tem sela; cavalo selado pronto para a cavalgada. “[...] de manhã veste gibão, deixa o cavalo selado, toma um cafezinho e sai bastante apressado pra manter um compromisso que ele tem com o gado [...]”.

**VACA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

A fêmea do boi. “[...] na separação do gado, já dá diversas carreiras, gado solteiro de um lado, do outro, vacas leiteiras, só o cachorro lhe ajuda nas labutas catingueiras [...]”.

**VAQUEIRO** s.m.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Pastor do gado. “[...] quem nasce pra ser vaqueiro, só se acostuma no mato, montando em cavalo bom, correndo atrás do boiato [...]”.

**VAQUEJADA** s.f.

PDSE (A.O.) PND (F.N.)

Festa popular do ciclo de gado nordestino, na qual dois vaqueiros cavalgam em perseguição ao boi, puxando-o pela cauda para derrubá-lo na faixa. “[...] enfrentei gado manhoso, trabalhei por quase nada, no mato eu não entro mais, só não deixo vaquejada [...]”.

### **Considerações finais**

A partir das 34 palavras coletadas, analisadas e registradas no presente glossário, chegamos a seguinte conclusão: no dicionário Caldas Aulete Online, constatamos que todas as palavras estão dicionarizadas, sendo que 31 estão dicionarizadas com sentidos equivalentes e 3 estão dicionarizadas com sentidos diferentes.

Em relação ao Dicionário do Nordeste, de autoria de Fred Navarro, verificamos que das 34 palavras registradas: 27 não estão dicionarizadas, 3 estão dicionarizadas, mas com sentidos equivalentes e 4 estão dicionarizadas, mas com sentidos diferentes.

Tais dados revelam que o dicionário Caldas Aulete Online abarcou todas as palavras de caráter regional/popular na obra analisada. O mesmo não aconteceu com o Dicionário do Nordeste que registrou apenas 7 palavras, destas 3 estão dicionarizadas com sentidos equivalentes e 4 estão dicionarizadas com sentidos diferentes.

Por fim, concluímos que a obra *Destino de Vaqueiro* mostra nas suas dez estrofes a riqueza linguística empregada na região Nordeste do Brasil.

## Referências

ALENCAR, José Mauro de. *Fiz do choro das cordas da viola o maior ganha-pão da minha vida: Zé Vicente da Paraíba*. Recife: Coqueiro, 2009.

AULETE, Caldas. *Dicionário Aulete Digital*. Lexikon Editora Digital. Base de Dados. Disponível em: <[http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=o\\_que\\_e](http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e)>. Acesso em: 5. mai. 2015.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (org). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª Ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

COSERIU, Eugênio. *Fundamentos e Tarefas da Sócio e Etnolinguística*. In: Sociedade, Língua e Cultura. João Pessoa: Shorin, UFPB, 1987.

FAULSTICH, Enilde. Para gostar de ler um dicionário. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araújo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; ROCHA, Maria de Fátima Sopas (org). *Pelos caminhos da Dialetoologia e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas – homenagem a Socorro Aragão*. São Luís: EDUFMA, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

GUIRAUD, Pierre. *La sémantique*. Paris: PUF, 1955.

HAENSCH, Günther; WOLF, Lothar; ETTINGER, Stefan; WERNER, Reinhold. *La Lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gregos, 1982.

LERAT, Pierre. *Sémantique descriptive*. Paris: Hachette, 1983.

LYONS, John. *Eléments de sémantique*. Paris: Larousse, 1978.

NAVARRO, Fred. *Dicionário do Nordeste: 5.000 palavras e expressões*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001.

TAMBA-MECZ, Irène. *A semântica*. São Paulo: Párbola Editorial, 2006.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

## CAMINHAR PARA DENTRO DE SI MESMO: A METALITERATURA EM CONTOS DE MIA COUTO

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*William Duarte Ferreira (UFRPE/UAG)<sup>1</sup>*  
*Nilson Pereira de Carvalho (UFRPE/UAG)<sup>2</sup>*

### Introdução

O presente trabalho está situado no âmbito do projeto *Metaliteratura e suas metáforas* (CNPq, UFRPE), que, desde 2011, problematiza a essência autorreflexiva da literatura, ou seja, sua constituição metaliterária. Aqui, tal discussão será abordada a partir da análise dos contos “A menina sem palavra” e “O coração do menino e o menino do coração”, ambos do autor moçambicano Mia Couto (2013). A escolha do *corpus* dessa pesquisa se deu justamente pelo fato de tais contos apresentarem o fenômeno metaliterário de forma bastante evidente, além da percepção de que a literatura é uma temática recorrente em obras do autor em questão.

Evidentemente, o objetivo aqui proposto vai além da análise dos contos, buscando perceber, também, a relevância do fenômeno metaliterário para os estudos da teoria literária, uma vez que, como afirma Cândido (1987, p. 163):

A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos.

Diante disso, espera-se que, ao final desse trabalho, a seguinte pergunta de pesquisa possa ser respondida: como se dá a construção do fenômeno metaliterário nos contos “A menina sem palavra” e “O coração do menino e o menino do coração” e qual sua relevância dentro dos estudos da teoria literária?

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Garanhuns, Pernambuco; contato: willduarte12@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2008) na área de Estudo Literários e Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Garanhuns, Pernambuco.



Buscando uma resposta para esse questionamento, inicialmente, discutir-se-á quanto ao conceito metaliterário da literatura, um dos conceitos-chave dessa pesquisa, partindo das discussões levantadas por Bernardo (1999) e Foucault (2005). Em seguida, apresentar-se-á algumas das particularidades do subgênero conto, à luz das contribuições teóricas de Cortázar (1993) e Gotlib (2006), para então, finalmente, realizar a análise dos contos selecionados, buscando destacar sua constituição metaliterária. Diante disso, espera-se que essa pesquisa possa contribuir de forma significativa para os estudos da metaliteratura, como também da própria teoria literária.

## 1 O conceito metaliterário da literatura

Em seu ensaio *O Conceito de Literatura*, Bernardo (1999) disserta quanto a importância da busca pela definição do conceito de literatura, uma vez que é necessário definir o objeto de estudo, ou seja, a literatura, para que se consiga alcançar determinados resultados. Contudo, o autor também coloca esta como, talvez, “a mais difícil de todas as tarefas” (BERNARDO, 1999, p. 138), e lembra que a busca por um *conceito de literatura* implica realizar, ao mesmo tempo, dois questionamentos: “o que é um conceito?” e “o que é literatura?”.

Dando continuidade ao seu raciocínio, Bernardo (1999) demonstra a dificuldade em se responder tais questionamentos de maneira bastante palpável, fazendo um novo questionamento ao leitor, díspar dos apresentados anteriormente, mas que muito diz sobre eles: “quem é você?”. É claro que tal questionamento não parece, de maneira alguma, absurdo. Qualquer pessoa, diante dele, se prontificaria a responder com seu nome, idade, ocupação profissional etc. Contudo, como aponta o autor, qualquer uma dessas respostas não conseguiria, de fato, chegar ao *centro* da questão, uma vez que o caráter dessas respostas é sempre *provisório*.

É a partir disso, então, que o autor conclui: “o caráter provisório da resposta corresponde ao caráter igualmente provisório de todo e qualquer conceito” (BERNARDO, 1999, p. 139). Essa ideia, é importante ressaltar, como faz Bernardo (1999), não deve - e nem pode - impedir que cientistas e filósofos continuem sua busca pelos conceitos que lhe são relevantes, pelo contrário, uma vez que a partir dela surge não somente a necessidade de conceituar, mas de estar sempre conceituando.

Logo, partindo da impossibilidade de encontrar uma resposta definitiva para qualquer questionamento, ter-se-á não uma certeza, mas uma hipótese, ou seja, uma ficção: “O conceito, qualquer conceito é uma *ficção*. Não existe enquanto coisa, mas existe enquanto condição *sine qua non* para se lidar com as coisas” (BERNARDO, 1999, p. 140, grifos do autor).

Naturalmente, o caráter ficcional de todo conceito acaba por remeter instantaneamente a própria literatura, “um conjunto assumido de ficções”, como define Bernardo (1999, p. 40), que ainda coloca tais ficções como “absolutamente necessárias para nós, em particular, e para a sociedade como um todo” (1999, p. 140). A partir daqui, como é possível perceber, todo o argumento apresentando por Bernardo (1999) começa a se tornar circular, fazendo com que o conceito de literatura comece a reconhecer a própria literatura como conceito dela mesmo, confirmando, então, sua constituição metaliterária.

É interessante perceber como Foucault (2005), ao se debruçar, também, no questionamento “O que é literatura?”, em seu texto “Linguagem e literatura”, aponta, assim como faz Bernardo (1999), para a constituição metaliterária do fenômeno literário ao afirmar que tal questão “não é, de modo algum, de crítico, de historiador ou de sociólogo [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 139), é, na verdade, “um oco aberto na literatura; um oco onde ela deveria se situar e, provavelmente, recolher todo o seu ser” (FOUCAULT, 2005, p. 139).

Ainda nessa perspectiva, Foucault (2005) discorre quanto à relação existente entre a linguagem, a obra e a literatura, distanciando a última das duas primeiras, colocando-a como o terceiro vértice de um triângulo, “por onde passa a relação da linguagem com a obra e da obra com a linguagem” (FOUCAULT, 2005, p. 139).

A literatura não é o fato de uma linguagem transformar-se em obra, nem o fato de uma obra ser fabricada com linguagem; a literatura é um terceiro ponto, diferente da linguagem e da obra, exterior à linha reta entre a obra e a linguagem, que, por isso, desenha um espaço vazio, uma brancura essencial onde nasce a questão “O que é literatura?”, brancura essencial que, na verdade, é essa própria questão. Por isso, a questão não se superpõe à literatura, não se acrescenta a ela por obra de uma consciência crítica suplementar: ela é o próprio ser da literatura originariamente despedaçado e fraturado (FOUCAULT, 2005, p. 141).

Então, levando em consideração as reflexões realizadas por Bernardo (1999) e Foucault (2005), já é possível perceber como a metaliteratura é, de fato, intrínseca ao fenômeno literário.

## **2 O conto, tão secreto e voltado para si mesmo**

Julio Cortázar (1993, p. 149) classifica o conto como um gênero de difícil definição; esquivo, justamente pelos seus “múltiplos e antagônicos aspectos”. O autor ainda acrescenta que não existe uma lei específica que rege a forma de se escrever um conto, mas sim determinados pontos de vistas, “constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (1993, p. 150). Inclusive, é interessante perceber com o autor argentino aponta para o caráter metaliterário do conto e, por consequência, da própria literatura, ao colocá-lo como “tão secreto e *voltado para si mesmo*” (1993, p. 149, grifo meu), enquanto discorre acerca de sua difícil acepção.

Então, partindo da ideia de que existem determinadas constantes que podem ser aplicadas à maioria dos contos, Cortázar (1993) coloca a noção de limite como uma delas, citando o exemplo da França, onde um conto que ultrapasse 20 páginas já recebe o nome de *nouvelle*. Ele ainda discorre metaforizando o contraponto entre o conto e o romance, comparando o primeiro com uma fotografia, tendo em vista a limitação do campo abrangido pela câmara que deve ser trabalhada esteticamente pelo fotógrafo, e, o segundo, com o cinema, em que a captação da realidade é muito mais ampla e multiforme. Para o autor, inclusive, tal pressuposto corrobora para a qualidade do conto, que deve ser “incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2006, p. 152), eliminando, assim, qualquer elemento gratuito e/ou meramente ilustrativo, afinal:

O contista sabe que não pode proceder cumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

Essa mesma ideia é levantada por Poe (*Apud* GOTLIB, 2006), que destaca a necessidade de que a leitura de um conto ocorra “de uma só assentada”, alertando, também, para a possível problemática causada pela brevidade ou extensão excessiva do texto, que pode prejudicar a unidade de efeito esperada.

Também é necessário destacar, como é possível perceber nas reflexões de ambos os autores, que a questão em si não recai simplesmente na brevidade ou não do conto, mas, especialmente, no efeito que este deve causar em seu leitor. Logo, como afirma Friedman (*Apud* GOTLIB, 2006, p. 64), “um conto é curto porque, mesmo tendo uma ação longa a mostrar, sua ação é melhor mostrada numa forma contraída ou numa escala de proporção contraída”.

Finalmente, diante da explanação realizada até então, já é possível direcionar o olhar de maneira mais específica aos contos que compõem o *corpus* desse estudo, o que será feito a seguir.

### 3 “A menina sem palavra”

Em “A menina sem palavra”, o leitor é apresentado à menina que intitula o conto, que, apesar de “possuir linguagem”, não consegue ser compreendida por outras pessoas. É em seu quarto que a garota, a partir das súplicas do pai, diz sua primeira palavra: “mar”. Diante disso, o pai a leva à praia, na esperança de que, próxima ao mar, a inabilidade da menina fosse sanada. Contudo, para seu desespero, a menina parece criar raiz sentada na areia da praia enquanto a maré sobe gradativamente. Desesperado, sem conseguir movê-la, seu pai decide que apenas uma história poderia salvar sua filha e inicia uma narrativa por ele mesmo criada para, logo em seguida, perder o fio condutor da história, falhando em sua tentativa de salvar a garota. É quando o inesperado acontece: a menina fica de pé e se dirige ao mar, que se abre em uma fenda profunda. Isso também havia ocorrido na história do pai, momentos antes da narrativa ser interrompida, gerando nele espanto e medo ao visualizar aquele espelho fantástico da história que acabara de contar. Assustado, suplica que a filha retorne, mas ela só se adentra ainda mais por aquela fenda, até que consegue tocar na água, fazendo com que a fenda se feche e o mar se torne, mais uma vez, um. Voltando então para o lado do pai, a garota segura em sua mão e o conduz de volta a casa, explicando: “Viu, pai? Eu acabei a sua história” (COUTO, 2013, p. 36). O conto então se encerra com a voz do narrador anunciando que “os dois, iluminados, se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído” (COUTO, 2013, p. 36).

O teor metaliterário de “A menina sem palavra” é bastante visível, sendo a literatura, inclusive, a temática central do conto. O enredo se constrói a partir da tentativa do pai em reverter a situação da filha até que, no final, é possível observar a menina conseguindo, finalmente, se comunicar com ele. Todavia, diferente do que se possa imaginar em uma primeira leitura, a transformação não ocorre tão somente na menina, mas em seu pai, conforme a análise que aqui se prossegue.

Já de início, o narrador apresenta ao leitor um panorama geral da condição da menina que, apesar de não palavrear, não é muda. “Era uma língua só dele, um dialecto pessoal e intransmissível?” (COUTO, 2013, p. 33), questiona o narrador em determinado momento. Também merece destaque o fato das outras pessoas, mesmo não compreendendo a fala da

pequena, reconhecerem a beleza ali presente, fazendo com que algumas acreditassem que ela cantasse, deixando-as presas em sua entonação, “tão tocante que havia sempre quem chorasse” (COUTO, 2013, p. 33).

Tomando como base tais informações, é interessante perceber como a menina recebe dentro da narrativa um *status* lírico. Isso fica bastante evidente quando se percebe que, dentre as marcas estilísticas presentes no gênero lírico, existe a utilização da virtude musical da linguagem, como explica Staiger (1975 *apud* VIANA NETO, 2015). Essa *status* lírico se adensa ainda mais quando se traça um paralelo entre a menina e outros personagens, especialmente a figura do pai, que sempre buscam na racionalidade as respostas de que necessita, indo de encontro ao caráter lírico da filha:

O pai não se conformou. *Pensou e repensou e elaborou um plano.* Levou a filha para onde havia mar e mar depois do mar. Se havia sido a única palavra que ela articulara em toda a sua vida seria, então, no mar que se descortinaria a razão da inabilidade (COUTO, 2013, p. 34, grifo meu).

A partir disso, e tendo em conta que a menina não parece possuir a necessidade de estabelecer conexões lógicas com a realidade devido ao *status* por ela recebido dentro da narrativa, é possível perceber outra marca estilística do lirismo, uma vez que “a poesia lírica é caracterizada por construções que quebram com a lógica e com as regras gramáticas consideradas normais”, como explica Viana Neto (2015, p. 19).

Logo, diante do *status* lírico adotado pela menina, é possível colocá-la em um patamar diferente dos outros personagens. É como se ela tivesse conhecimento e *aceitasse* sua condição de personagem de literatura, sendo justamente essa a razão de não ser compreendida pelos outros. E é exatamente essa transformação que é possível observar em seu pai que, ao final do conto, parece também aceitar essa condição, sendo colocado no mesmo patamar da filha, passando, inclusive, a compreender o seu falar, antes incompreensível para ele.

O início dessa metamorfose é marcado pelo momento em que o pai vê como solução contar uma história à menina, para libertá-la do enraizamento no qual se encontrava. Nesse momento, por meio de uma estratégia do narrador, a voz narrativa é passada ao pai, resultando em uma “plurificação” de imersão do plano fictício. Logo no início da narração do pai, é possível observar como ele traz elementos comuns aos contos maravilhosos, especialmente ao iniciar sua história com o “Era uma vez...”, tão comum em contos desse tipo.

Não só pela estratégia narrativa utilizada, mas também pelo tipo de narrativa escolhida pelo pai, é possível trazer aqui a discussão levantada por Walter Benjamin (1983) em seu texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Nele, Benjamin (1983) argumenta sobre como a experiência presente na arte de narrar está em vias de extinção, afirmando que se torna cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar devidamente. Hoje é comum, ele exemplifica, que o simples pedido de que alguém narre alguma coisa em determina grupo já cause embaraço, como se houvesse hoje, de fato, a privação da capacidade de intercambiar experiências, um enorme agravante para toda essa problemática, uma vez que “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1983, p. 1983). Para esse filósofo, existe ainda outro agravante para o declínio da arte narrativa: a excessiva difusão de informação, quando “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1983, p. 199). E no próprio conto é interessante perceber como esse contraponto entre o narrar e a impossibilidade de narrar é encontrado quando o pai inicia a narrativa, mas não é capaz de chegar até um desfecho.

Então, se abriu uma fenda funda, a ferida de nascença da própria terra. Dos lábios dessa cicatriz se derramava sangue. A água sangrava? O sangue se aguava? E foi assim. Esse foi uma vez.

Chegado a este ponto, o pai perdeu a voz e se calou. A história tinha perdido fio e meada dentro da sua cabeça (COUTO, 2013, p. 35).

É a partir desse momento que a menina dá seguimento a história. Não como narradora, uma vez que ela assimila sua condição de personagem e dá continuidade a narrativa do pai, exatamente do ponto em que havia sido interrompida, por meio de ações, indo de encontro à fenda aberta no oceano.

- *Filha, venha para trás. Se atrase, filha, por favor...*

Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar. Depois, parou e passou a mão pela água. A ferida líquida se fechou instantânea. E o mar se refez, um. A menina voltou atrás, pegou na mão do pai e o conduziu de ruma a casa. No cimo, a lua de recompunha.

- *Viu, pai? Eu acabei a sua história!*

E os dois, iluminados, se extinguiram no quarto de onde nunca haviam saído. (COUTO, 2013, 35-36, grifos do autor).

Ao final do conto é revelado ainda outra das estratégias narrativas utilizadas pelo narrador, ao ser apresentado que a narrativa possui não apenas uma, mas duas “plurificações” de imersão no plano fictício, tendo em vista a revelação de que pai e filha nunca haviam saído

do quarto da menina, o que acaba por corroborar ainda mais com o teor metaliterário do conto.

#### 4 “O coração do menino e o menino do coração”

Semelhante ao que ocorre em “A menina sem palavra”, o âmagos desse conto também está sobre um personagem que não consegue ser compreendido pelas outras pessoas. Contudo, aqui, outra mal conveniência se soma no menino que intitula o conto: o “enviesamento” de seus pés. Diante disso, a mãe leva o garoto até um médico, o qual, ao perceber o pulsar à flor da pele do menino, sugere seu internamento imediato, o que é logo descartado pela mãe. É na saída do hospital, então, que ela percebe uma carta presa às mãos do filho, provavelmente mais uma daquelas que o menino  *fingia*  escrever, como já fizera muitas vezes, endereçando-as para Marlisa, prima pela qual ele nutria uma paixão, e que, por sua vez, nunca sequer se dera ao trabalho de abrir as cartas recebidas. Transcorrido algum tempo, o garoto vem a óbito e seu coração é recolhido pela ciência, que prosseguiria na busca de um nome para aquela anormalidade. Passados os dias, a prima por quem o garoto fora apaixonado se depara com as cartas ainda lacradas e decide abri-las movida, principalmente, pela curiosidade de saber se o menino conseguia escrever coerentemente uma simples linha. Para o seu espanto, a menina percebe que aquelas não eram cartas, mas versos de beleza imensurável. Então, o impensável acontece: enquanto a prima lê os versos do menino, o coração deste, diante dos médicos, entra em uma espécie de serviço de parto, originando um novo menino, igual ao seu progenitor de peito em todos os sentidos, exceto no desenho do pé.

Assim como ocorre no primeiro conto, a ação do fenômeno metaliterário também é bastante perceptível em “O coração do menino e o menino do coração”. Algumas semelhanças narrativas também são notáveis, como a já citada incapacidade de estabelecer comunicação com outras pessoas, compartilhada por ambos os personagens e, provavelmente, causadas pela mesma razão: o “espírito” literário presente em ambos, mas que não é compartilhado com os demais.

Nesse conto, a metaliteratura também atua de outras maneiras, e uma das mais recorrentes é a necessidade da ciência em apresentar uma nomenclatura para a enfermidade do garoto.

- *Necessitados que ele fique, para mais exames...*  
 - *Nem pensar. Esse menino entrou comigo, há de sair comigo.*

- Mas a senhora nem faz ideia... temos que encontrar um nome para a doença dele.
- Como um nome?
- Essa doença: eu tenho que lhe encontrar um nome!
- Mas esse nome, será que esse nome vai curar a doença dele? (COUTO, 2013, p. 101-102, grifos do autor).

No excerto acima, é interessante perceber que o médico não pensa em buscar a cura da doença, apenas a nomenclatura que ela deve receber. O mesmo ocorre quando, após o falecimento do menino, vários outros médicos se reúnem diante do seu coração com a mesma intenção: buscar um nome para aquela anomalia, nunca a causa ou mesmo uma possível cura. Essa busca em nomear o objeto de estudo é, de fato, uma preocupação constante da ciência. Gonçalo Armijos Palácios (1995), em uma palestra proferida e, depois, transcrita no artigo “Filosofia e Linguagem”, reflete acerca da capacidade da linguagem de criar e recriar o mundo, vendo-a não apenas como um instrumento de mediação, que serviria apenas para se refletir uma realidade já dada. Se assim fosse, o autor acrescenta, o real estaria associado diretamente àquilo que poderia ser nomeado e que encontrasse um referencial no mundo. E parece ser justamente a segunda concepção adotada pela ciência no conto, uma vez que só com uma nomenclatura a enfermidade apresentada pelo garoto se tornaria “real” e, conseqüentemente, seu objeto de estudo. Sendo também esse o motivo pelo qual é possível observar a ciência falhar nessa tarefa, tendo em vista que ali não estava lidando com uma realidade física, mas sim uma *realidade ficcional*, literária.

Também é importante destacar que, diante do texto literário, ou seja, dos versos do primo, que por si só já poderia ser configurado como um esquema metaliterário denotativo, Marlisa também ganha uma ressignificação no conto, como é possível observar a partir da fala do narrador.

Aquilo não eram cartas mas versos de lindeza que nem cabiam no presente mundo. Marlisa inundou tristeza, tingiram-se as letras. Quanto mais a prima primava em seguir leitura mais rimava com nenhuma outra *mulher*, toda ela fora do contexto de existir (COUTO, 2013, p. 103, grifo meu).

No excerto, é possível notar como os versos do menino afetaram a prima, a qual, em vista disso e pela voz do narrador, ganha um novo *status* no conto: o de mulher. Anteriormente, pela voz da mãe, a menina, agora mulher, fora classificada como a “apaixonada priminha”, termo que parece infantilizar a personagem que só recebe o *status* de mulher no desfecho do conto.

Esse elemento parece surgir como forma de ratificar quão necessárias são as ficções produzidas pela literatura para a sociedade como um todo e cada indivíduo em particular



(BERNARDO, 1999). Afinal, mesmo fugindo de qualquer utilidade, é possível, a partir da literatura, como explica Bernardo (1999), perspectivar o próprio conhecimento, aprendendo a olhar o mundo (sem deixar de aprendê-lo), bem como os fenômenos e a si mesmo, sob perspectivas únicas e inusitadas, superando os limites da percepção e da história humana, mesmo que apenas por alguns instantes.

### **Considerações Finais**

Partindo da problematização da essência autorreflexiva da literatura, o presente trabalho buscou perceber e analisar a forma como o fenômeno metaliterário opera nos contos “A menina sem palavra” e “O coração do menino e o menino do coração”, do autor Mia Couto (2013).

Como foi possível perceber, e já respondendo à pergunta de pesquisa aqui levantada, diversos esquemas de metaliteratura são utilizados em ambos os contos, os quais apontam para a literatura desde a sua temática principal. Dentre os esquemas observados a partir das análises realizadas são possíveis destacar: a remissão aos textos literários, a partir das referências diretas ou metafóricas a outros gêneros literários, tais como os versos escritos pelo menino, estabelecendo, assim, uma relação intergenérica com o lírico; a remissão ao uso literário da “palavra” realizado na literatura, que muitas vezes ignora as normas padrões da língua, apresentado diante do caráter literário dos personagens principais dos contos; a remissão à função social da literatura; e a remissão à relação entre real e ficcional, presente em ambos os contos.

Diante disso, percebe-se a abundância e o aprofundamento das reflexões que podem ser realizadas a partir desses dois contos, especialmente pelo fato de que ambos buscam dizer a própria literatura. Neste trabalho, devido às coerções do gênero, foi possível abordar apenas algumas das manifestações da metaliteratura presentes nos contos, uma vez que poder-se-ia aprofundar ainda mais a discussão trazendo outros aspectos da literatura que também ganham relevância dentro no enredo, tais como: a construção do tempo e do espaço em textos literários; a relação entre autor, leitor e obra; entre outros.

Desse modo, espera-se que este trabalho possa contribuir para os estudos de teorização, catalogação e sistematização dos esquemas de metaliteratura, bem como àqueles relacionados à teoria e crítica literária, estimulando, também, outros pesquisadores a se debruçar sobre os estudos metaliterários.

## Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BERNARDO, Gustavo. Conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. In: \_\_\_\_\_. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. Trad. Davi Arrigucci Jr. In: \_\_\_\_\_. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COUTO, Mia. *A menina sem palavra*. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

FOUCAULT, Michael. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 139-175.

GOTLIB, Nádía Battela. *Teoria do conto*. 11 .ed. São Paulo: Ática, 2006.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. Filosofia e Linguagem. *Signótica*, Goiânia, v. 7, p. 59 – 65, jan./dez. 1995.

VIANA NETO, Jaime de Queiroz. *E “Se não houvesse poesia”? A Metaliteratura em Letras de Música d’O Teatro Mágico*. Trabalho de conclusão de curso. Garanhuns: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

# MOTIVAÇÕES SOCIOFONÉTICAS DO FONEMA LATERAL E FRICATIVO PALATAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

*Zaine Guedes da Costa (UFPE)*  
*Rafael Alves de Oliveira (UFPE)*

## 1. Introdução

Os romanos conquistaram a Península Ibérica no ano de 209. Os povos que ali habitavam sofreram um processo de romanização que incluía um dos principais veículos de comunicação: a língua latina. Sabe-se que o latim na Península passou por várias modificações por causa de outros povos, tais como: germânicos, alanos, suevos, vândalos, pirineos e visigodos que ali se instalaram por conta da causa da invasão (TEYSSIER, 2007). Desse modo, o latim escrito se manteve como língua culta e de prestígio, enquanto que o latim falado mudou rapidamente e originou o surgimento de diversas línguas românicas na Península Ibérica. Basseto (2001) observa que a fragmentação rápida foi determinada por fatores como o grau de latinização e ação dos substratos e superestratos, além das variações dialetais do próprio latim vulgar.

A língua espanhola (língua oriunda do latim vulgar), como qualquer outra língua natural, também passou por vários processos de mudança ao longo de sua história. Entre elas, o processo de “desfonologização”<sup>1</sup> do fonema lateral palatal sonoro e do fricativo palatal sonoro. O processo de “desfonologização”, datado por Alonso (1951), aparece na América no século XVII, e na Europa comprova-se o mesmo fenômeno no ano de 1527, de acordo com Parodi (1977). O curioso deste processo é que atualmente o associam ao baixo nível social dos falantes, especialmente no castelhano rioplatense (GUITARTE, 1983). No século XIX, verificam-se, na parte oriental de Buenos Aires, algumas grafias que evidenciam a confusão em relação ao fonema lateral palatal, e, no Uruguai, no princípio do século XIX, de acordo com Fernández Trindad (2008), também se observa a mesma confusão portenha. No século

---

<sup>1</sup> A “desfonologização” caracteriza-se por uma mutação, na evolução fônica de uma língua, que determina a supressão de uma diferença fonológica (DUBOIS *et al*, 1999).

seguinte, constatou-se a realização surda do fonema fricativo palatal sonoro na região Rioplatense (FONTANELLA DE WEINBERG, 1979).

As investigações demonstram que a variação do fonema prepalatal<sup>2</sup> é algo que tem relação com o social. É possível reconhecer em Buenos Aires, por exemplo, que a passagem do fonema vozeado [ʎ] ao surdo [ʎ̥] nos jovens é quase por unânime. Já entre as mulheres, o ensurdecimento do fonema vozeado [ʎ] é uma mudança que está acontecendo de forma gradativa, enquanto que entre os homens, o processo tem-se dado de modo mais lento. O interessante é que não se trata de um fenômeno oposto entre surdo-sonoro, mas de um fenômeno que apresenta variante intermediária de um mesmo fonema e que pode ser claramente identificado.

A maioria dos investigadores reconhecem que existem alófonos do prepalatal fricativo sonoro, parcialmente ensurdecido, e, em número menor, o fonema africado palatal sonoro (WOLF & JIMÉNEZ 1979; DONNI DE MIRANDE 1991; BARRIOS; 1993; 2002; WINKLER KUSNIR, 1998). Há estudiosos que distinguem outros dois sons: africada prepalatal sonora ensurdecida (WINKLER KUSNIR, 1998) e africada prepalatal surda (WOLF & JIMÉNEZ, 1979 e WINKLER KUSNIR, 1998).

## 2. Realizações do fonema lateral palatal sonoro [ʎ] e fricativo palatal sonoro [ʎ̥] em alguns países hispânicos

Quando falamos, emitimos sons. No entanto, é necessário saber que os sons não se realizam igualmente em todos os indivíduos de uma mesma comunidade de fala, e que nem todos os sons têm o mesmo ponto de articulação. Os americanos hispanofalantes, por exemplo, foram influenciados pela variante espanhola de Andaluzia no primeiro momento de contato. Esta influência converteu-se num fator importante em sua evolução. Além da acessibilidade e da cronologia, outros condicionamentos como fatores sociais influenciaram a estrutura fonética do castelhano. Aqui, trataremos de observar o uso distintivo dos fonemas espanhóis [ʎ] (lateral palatal sonoro) e [ʎ̥] (fricativo palatal sonoro) nos seguintes países: Uruguai, Argentina, Chile e Bolívia, na América do Sul; México, na América Central; e, na Europa, Espanha.

A língua espanhola no Paraguai mostra tanto tendências conservadoras quanto inovadoras. O Paraguai é um país sem acesso ao mar, porém, através do Panamá, chegaram

<sup>2</sup> O fonema prepalatal é uma realização do fonema fricativo palatal sonoro desvozeado (ensurdecido).

muitas influências a essa Região do Plata. Como exemplo de traço conservador, podemos citar a estreita distinção que se manteve entre os fonemas lateral palatal sonoro e fricativo palatal sonoro e, portanto, não é *yeísta*<sup>3</sup>. No caso da articulação do [ʎ], destaca-se sua pronúncia africana, como em [ʎenro] (“yerno”), em todas as posições, realizada alveolar e um pouco ensurdecida nos socioletos urbanos de classe média e alta, sobretudo entre as mulheres. A presença do [ʎ] africano no Paraguai é reforçado pelo contato do espanhol-guarani, que tem somente um som africano. Por outro lado, observa-se o *rehilamiento*<sup>4</sup> de [ʎ] depois do “s”.

É provável que um dos traços mais característicos do espanhol rioplatense no Uruguai seja o *yeísmo* de caráter rehilado dos fonemas [ʎ] e [ʝ] que, além de reduzi-los a uma única unidade fônica, apresenta ora uma realização surda, ora uma sonora. De acordo com Zamora Vicente (1949), o fenômeno do *rehilamiento* se reduz a Montevideu, Buenos Aires e Rosário, porém Vidal de Battini (1964) assegura que este é um processo que se expande até o interior da Argentina, e que a igualação palatal se constitui em um fenômeno lingüístico presente em todos os níveis sociais.

Na Argentina, a distinção e a igualdade entre os fonemas [ʎ] e o [ʝ] apresentam uma das características mais interessantes de toda América Latina, pois produzem a impressão de que existe um fonema [ʎ] tipicamente argentino (CANFIELD & CANFIELD, 1988). O fenômeno do *zeísmo*<sup>5</sup> é muito característico no espanhol argentino e bastante estendido na região do Plata, e que recentemente converteu-se em *seísmo*, segundo o qual o som fricativo palatal sonoro realiza-se como fricativo alveopalatal surdo. Fontanella de Weinberg (1979) assegura que a realização surda do fonema é predominante entre as mulheres de 15 e 30 anos, enquanto que a realização sonora é acusada entre o grupo de 51 a 70 anos, independentemente do sexo. A partir desses dados, Fontanella de Weinberg (1979) sugere que a mudança expandiu-se partindo das mulheres jovens a outros grupos. Até o século XIX, a pronúncia era predominantemente sonora, tanto com realização fricativa quanto africana -

<sup>3</sup> O *yeísmo* é um fenômeno da fala que consiste em pronunciar o fonema lateral palatal sonoro como um fricativo palatal sonoro, por uma tendência do falante a projetar a língua numa posição de articulação lateral: o *yeísmo* afeta as extensas zonas da Espanha e da grande parte da América Latina.

<sup>4</sup> É uma técnica assegurada por Amado Alonso, em 1925, para designar o “zumbido especial produzido no ponto articulatório”. Mais tarde, este tecnicismo é empregado, também, por Navarro Tomás (1964), porém, não para descrever um fenômeno acústico, mas sim articulatório, que caracterizaria uma pronúncia “chiada”.

<sup>5</sup> O fenômeno do *zeísmo* é caracterizado pela substituição de um som fricativo alveopalatal surdo por uma realização sonora, como em [Σo] - [Zo] ”eu” (“yo”).

□□□□e□□□□□, respectivamente. Entretanto, desde o último quarto do século XX, nota-se uma marcada tendência, arraigada na população mais jovem, principalmente em Buenos Aires e Montevideu, a preferir a variante surda [j], um fenômeno único no uso do espanhol e que talvez se deva pela influência dos imigrantes italianos que, ao desconhecerem o □□□, □ usam a variante surda □□□ do italiano.

No Chile, grande parte do país é atualmente *yeísta*, porém, até setenta anos atrás existia uma clara distinção entre os fonemas lateral palatal sonoro e fricativo palatal sonoro, tanto no Norte quanto no Sul (CANFIELD & CANFIELD, 1988).

Segundo Canfield (1992), Gordon (1979) fez uma detalhada investigação na Bolívia e observou que, apesar das influências lingüísticas andaluzas pelo país, na Bolívia, existe uma clara distinção entre os fonemas □□□ e o □□□. Os bolivianos distinguem claramente entre “valla” e “vaya” (“vala”, “for – ir no subjuntivo”) (CANFIELD & CANFIELD, 1988).

No México, os fonemas □□□ e □□□ não têm função distintiva. Na parte norte do país, desde Monterrey até o Norte e em direção ao leste, a intervocálica frequentemente se enfraquece e acaba convertendo-se em uma semivogal (vocalização) ou desaparecendo (caracterizando-se como um apagamento fonético): “bella” □□□□□□□□□□□□□□□□; “capilla” □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□; “mayo” □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□. Este fenômeno é característico em toda América Central e em algumas regiões costeiras da parte Norte da América do Sul (CANFIELD & CANFIELD, 1988).

Na Espanha, a publicação do ALPI (Atlas Linguístico da Península Ibérica) deu uma visão de conjunto sobre a permanência da palatal lateral no país. Existem três mapas, mas apenas um foi publicado e é nele que contém o mencionado fonema, como nas palavras “caballo”, “castillo”, “cuchillo”. De acordo com Navarro Tomás (1964), o atual *yeísmo* em lugares como Santander e Asturias está relacionado, provavelmente, com a própria tradição dialetal. Em Andaluzia, o *yeísmo* compreende a parte oriental da região, desde Cádiz a Almería em direção ao Oeste. Alguns povos mostram o fonema lateral palatal sonoro em Córdoba e, especialmente, em Huelva.

Em Madri, capital da Espanha, os fonemas □□□□e□□□□□ são usados indistintivamente, independente da classe social. De acordo com Zamora Vicente, o *yeísmo* se estendeu em quase toda Espanha, sendo a metrópole madrilenha seu principal centro difusor atual. Navaro Tomás (1964) sugere que em meados do século XX, as classes altas madrilenhas ainda conheciam a diferença entre *pollo* (animal) e *poyo* (assento), porém, como afirma Zamora Vicente (1949), isto se devia à pressão do âmbito escolar. Nas gravações que

existem de ilustres madrilenhos nascidos no final do século XIX, como em Alfonso XIII, à época rei da Espanha, já se observa o *yeísmo* e que a inovação, à época, já havia surgido na capital.

Em outros dialetos da Espanha, como é o caso do judeoespanhol, o *yeísmo* é realizado unanimamente. Às vezes, neste dialeto, aparece [ɲ], alveolar, em lugar do fricativo palatal [ʝ]: [ɲɲɲɲɲɲɲɲɲɲ] “pellizco” (belisco). Outro traço interessante é que, no judeo-espanhol, a consoante palatal desaparece quando se encontra entre vogais: [ɲɲɲɲɲɲɲɲ] “gallina”; [ɲɲɲɲɲɲɲɲ] “ellos” (D’INTRONO, DEL TESO & WESTON, 1995).

### 3. Ensino-aprendizagem dos fonemas [ɲ] e [ʝ] por alunos brasileiros

Ao longo de nosso trabalho, como professores de língua espanhola, percebemos, por parte do estudante brasileiro, preferências por algumas realizações alofônicas do espanhol. E dentro deste universo de realizações fonêmicas, optamos por investigar o comportamento do aprendiz brasileiro frente ao fonema lateral palatal sonoro, [ɲ], e o fricativo palatal sonoro, [ʝ]. O estudante brasileiro que começa a aprender a língua espanhola apresenta, na maioria dos casos, dificuldades para escrever corretamente palavras que apresentem os fonemas anteriormente referidos, devido à semelhança que existe entre os sons quando ocorre a *desfonologização* - fenômeno que consiste em pronunciar o fonema lateral palatal sonoro como um fricativo palatal sonoro. Logo, por conseguir estabelecer a relação entre o fonema e o grafema, ele acaba por equivocar-se no momento da produção ortográfica (MASIP, 2006).

Vejamos, na Tabela 1, as realizações alofônicas existentes no mundo hispânico para o fonema [ɲ] e, na Tabela 2, as realizações existentes para o [ʝ]:

**Tabela 1:** Alófonos do mundo hispânico para o fonema [ɲ] na palavra “calle” (rua).

FONEMA	ALOFONE	TRANSCRIÇÃO
[ɲ]	[ɲ]	[ɲɲɲɲɲɲɲɲ]
[ɲ]	[ʝ]	[ʝɲɲɲɲɲɲɲ]
[ɲ]	[ɲ]	[ɲɲɲɲɲɲɲ]

**Tabela 2:** Alófonos do mundo hispânico para o fonema [j] na palavra “yo” (eu).

FONEMA	ALOFONE	TRANSCRIÇÃO
[j]	[j]	[j]
[j]	[j]	[j]
[j]	[j]	[j]

#### 4. Metodologia

Para constatar a dificuldade de associação entre som e a produção ortográfica do brasileiro em estágio inicial de aprendizagem da língua espanhola em relação aos fonemas [j] e [j], lateral palatal e fricativo palatal, coletamos dados através de gravações de áudio com estudantes brasileiros de língua espanhola do 1º e 2º período do curso noturno de Letras/ Espanhol.

A coleta de dados, para a constituição do *corpus*, foi feita com 50 (cinquenta) alunos, sendo 25 de cada período, voluntários e disponíveis para a pesquisa, da Faculdade da Escada – FAESC, no município de Escada – Pernambuco. Desses 50 alunos, 38 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, tinham entre 20-35 anos. Para a gravação do *corpus*, foi utilizado um gravador TASCAM DR-05. A coleta foi realizada no período de 29 a 03 de outubro de 2014 e constituiu-se na leitura de cinco frases em espanhol em que o dígrafo “ll” (*o doble ele*) e o “y” (*la i griega*) aparecessem sempre em posição inicial de sílaba tônica, como na Tabela 3 abaixo:

**Tabela 3:** Lista de palavras lidas pelos participantes para construção do *corpus*.

01	Pablo <b>ya</b> <b>l</b> legado y <b>l</b> lave del coche está en su bols <b>l</b> llo.
02	La vasija está <b>l</b> lena de yema.
03	La iglesia estaba <b>l</b> lena ayer.
04	Mi yerno tardo três em <b>l</b> legar.
05	<b>Y</b> a no me acuerdo se La <b>l</b> luvia que cayó a noche era copiosa.

#### 5. Análise dos resultados



A análise dos dados constituiu-se em uma transcrição fonética das frases lidas pelos 50 alunos, em que se destacou qual tipo de pronúncia (leia-se realização fonética) os mesmos utilizaram para a realização dos grafemas “ll” e “y”.

Observamos que 71,5% pronunciaram o fonema [ɲ] de modo lateral palatal sonoro, [ɲ̪], sendo que 21,5% optaram pela realização de [ɲ̪] ou por uma fricativa alveopalatal [ɲ̪], aproximadamente 8%. Nesse caso, constatamos que a tendência dos estudantes dessa pesquisa por a variante [ɲ̪] se dá pela semelhança fonética com o fonema lateral palatal sonoro do português brasileiro, que é representado ortograficamente pelo dígrafo “lh”.

Para o fonema fricativo palatal sonoro [ɲ̪], 90% dos estudantes realizaram de modo africado alveopalatal [ɲ̪], enquanto que 10% optaram pela realização fonética de [ɲ̪], que se deu com mais frequência em posição intervocálica (como em “ayer”, “cayó”, por exemplo). Logo, essa última variação demonstra que o brasileiro poucas vezes opta pela tendência quase unânime do mundo hispânico: o *yeísmo*.

A rejeição pelo *yeísmo* por parte dos estudantes brasileiros deve-se, talvez, ao fato de que a realização fonética utilizada comumente no Nordeste do Brasil para a consoante lateral palatal sonora, fenômeno fonético que chamamos de vocalização<sup>6</sup>, ser estigmatizada, como em [ɲ̪] “filha” [ɲ̪] “mulher”. De acordo com Masip (2006), o uso do alofone lateral palatal sonoro e fricativo palatal sonoro evita problemas ortográficos no processo de ensino-aprendizagem por brasileiros.

No espanhol, apesar de apresentar várias possibilidades para a realização do fonema lateral palatal sonoro, nenhuma das pronúncias carrega em si um estigma tão evidente em qualquer que seja a variante.

## 6. Proposta para a superação do problema ortográfico dos brasileiros que aprendem espanhol

O professor deverá conscientizar os alunos em relação às formas de realizações alofônicas dos fonemas [ɲ̪] e [ɲ̪] do espanhol, contrastando com o fonema correspondente lateral palatal sonoro (forma culta) [ɲ̪] e com a realização vocálica [ɲ̪] (vogal anterior alta) do português, que é comumente utilizada pelos estudantes brasileiros ao

<sup>6</sup> Outra variante comum nas regiões interioranas do Nordeste seria a anteriorização da lateral palatal, como em [ɲ̪], “mulher”.

invés de [ɲ]. Logo, propusemos que, ao invés de pronunciar o fonema [ɲ] como [ɲ], os alunos passem a pronunciar o [ɲ] como uma variante hispânica [dɲ], pois essa seria uma forma de, no começo da aprendizagem, ser uma pronúncia mais adequada e facilitadora, a fim de minimizar os erros ortográficos, uma vez que a pronúncia gera forte influência na escrita, principalmente quando o indivíduo começa a aprender uma língua nova, e ainda em se tratando de línguas tão próximas, como é o caso do Português e do Espanhol.

Em relação ao fonema lateral palatal sonoro, [ɲ], a semelhança dos sons entre os fonemas que têm o mesmo alófono nas duas línguas contribui para a rápida identificação dos brasileiros que intuitivamente optam facilmente pela laterização deste fonema.

Para facilitar o trabalho do professor, sugerimos que o docente faça uso do seguinte Tabela 4 comparativo (MASIP, 2006):

**Tabela 4**

ALÓFONOS DEL FONEMA [ɲ] ESPANHOL	ALÓFONOS DEL FONEMA [ɲ] ESPANHOL	ALÓFONOS DEL FONEMA [ɲ] PORTUGUÊS
[ɲ]	[ɲ]	[ɲ]
[ɲ]	[ɲ]	[ɲ]
[ɲ]	[ɲ]	[ɲ]

**6.1. Alófono fricativo palatal sonoro espanhol [ɲ]**

O brasileiro costuma não optar pelo uso do *yeísmo* espanhol, devido à confusão que provoca no momento de escrever as palavras, já que este mesmo alófono [ɲ] é uma variante do fonema /ɲ lateral palatal sonoro espanhol. No português, a realização do fonema lateral palatal existe como realização de prestígio. E, por também fazer parte do sistema fonológico da nossa língua, o estudante tende a projetar o [ɲ] português à realização do “ll” espanhol, como por exemplo: [ɲ] “estrella”.

**6.2. Alófono espanhol usado especialmente na região do Plata [ɲ]**

O som alófono [ɲ] espanhol é um fonema que pertence ao quadro fonológico do português, como em [ɲ] “xícara”. A não utilização dessa variante pelos

estudantes brasileiros deve ser evitada por causa das possíveis interferências entre o fonema-grafema português, pois  $\text{[j]}$  é ora grafado em português com “x” ora com “ch”.

### 6.3. Alófono africado palatal sonoro espanhol $\text{[j]}$

O som de  $\text{[j]}$  é uma realização alofônica do português brasileiro, utilizada especialmente por falantes do Rio de Janeiro, costumamente antes da vogal anterior alta  $\text{[i]}$ , como em “dia” -  $\text{[dijã]}$ . Como essa pronúncia quase nunca é utilizada na região Nordeste do Brasil, especificamente em Pernambuco, é um som que pode, facilmente, ser usado pelos brasileiros que estudam espanhol, a fim de minimizar os problemas com o grafema “y” espanhol. Ao se deparar com o grafema “y” (*la i griega*), o estudante tende a pronuciá-lo como  $\text{[j]}$ , som que mais se aproxima, no português, ao fricativo palatal sonoro do espanhol,  $\text{[j]}$ . Portanto, ao ler a palavra “mayo”, pronunciam-na como  $\text{[majõ]}$ , ao invés de  $\text{[majõ]}$ .

### 6.4. Alófono lateral palatal sonoro $\text{[ɲ]}$

Som que tem função distintiva com o fricativo palatal sonoro  $\text{[j]}$  espanhol. Geralmente, a distinção entre  $\text{[j]}$  e  $\text{[ɲ]}$  ajudam os brasileiros iniciantes a superarem os equívocos ortográficos:  $\text{[kãbãllo]}$  “caballo”,  $\text{[pãlla]}$  “palla”.

## 7. Conclusão

Depois de investigarmos o fenômeno linguístico supracitado, acreditamos que o professor brasileiro deve partir do contraste entre as realizações alofônicas que representam os fonemas lateral palatal sonoro e fricativo palatal sonoro espanhol e o fonema lateral palatal sonoro português, para explicar e identificar o processo de desfonologização que ocorre nesses fonemas. Desse modo, concluímos que uma das melhores maneiras para evitar o problema ortográfico com palavras que apresentam “y” e “ll” em espanhol, é sugerir ao aluno brasileiro, em estágio inicial de aprendizagem, que opte pela produção dos alófonos  $\text{[j]}$  e  $\text{[ɲ]}$ , correspondentes imediatos de  $\text{[j]}$  e  $\text{[ɲ]}$ , respectivamente, no momento da aprendizagem de ELE.

## Referências

- ALONSO, A. La LL y sus alteraciones en España y América. Estudios dedicados a Menéndez Pidal, tomo II, *Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)*, Madrid, 1951. p. 41-89.
- BARRIOS, G. Dos variables sociolingüísticas: /s/ y /ʒ/ en Montevideo: avance de Investigación. *Proyecto Marcadores sociolingüísticos en Montevideo*, Montevideo: Universidad de la República, 1993.
- BARRIOS, G. El ensordecimiento del fonema palatal /ʒ/ IN: BARRIOS, G. ORLANDO, V. (orgs). Marcadores sociales del lenguaje. *Estudios sobre el español hablado en Montevideo*, Montevideo: Gráficos del Sur, 2002. p. 29-42.
- BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica: história das línguas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, vol.1.
- CANFIELD, A. A.; CANFIELD, J. S. *Canfield Instructional Styles Inventory (ISI) Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1988.
- D'INTRONO, F.; DEL TESO, E; WESTON, R. *Fonética y Fonología Actual del Español*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995.
- DONNI DE MIRANDE, N. E. *Sobre el ensordecimiento del zeísmo*. IN: DONNI DE MIRANDE (org.). Variación lingüística en el español de Rosario, Rosario, Consejo de Investigaciones, 1991 p. 7-21.
- DUBOIS, J. *et al. Dicionário de Lingüística*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros [et al]. São Paulo: Cultrix, 1999.
- FERNÁNDEZ TRINIDAD, M. El contacto portugués-español en el siglo XIX. Primeros testimonios del yeísmo rehilado en suelo oriental IN: J. ESPIGA & A. ELIZAINCÍN (orgs). *Español y Portugués: um (velho) Novo Mundo de fronteiras e contatos*, Editora EDUCAT, Universidad Católica de Pelotas, Brasil, 2008. pp. 319-350.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *Dinámica social de un cambio lingüístico: la reestructuración de las palatales en el español bonaerense*. Centro de Lingüística Hispánica (CLH) – Instituto de Investigaciones Filológicas (IIF) de la UNAM, Publicaciones del CLH, v. 7, Ciudad de México, México, 1979.
- GORDON, A. Notas sobre la fonética del castellano en Bolivia (1979). IN. CANFIELD, D. L. *Speech Pronunciation in the Americas*. Chicago: The Chicago University Press, 1992.
- GUITARTE, G. El ensordecimiento del zeísmo porteño. *Siete estudios sobre el español de América*; CLH–IIF–UNAM, Publicaciones del CLH, 13, México, 1983. p. 127-166.
- MASIP, V. *Fonología y Ortografía Españolas*. Recife: Bagaço, 2006.
- NAVARRO TOMÁS, T. La medida de la intensidad. *Boletín del Instituto de Filología de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile. 1964. p. 231-235.

PARODI, C. El yeísmo en América durante el siglo XVI. *Anuario de Letras* 15, 1977. pp. 241-248.

TEYSSIER, P. *História da Língua Portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIDAL DE BATTINI, B. E. *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1964.

WINKLER KUSNIR, J. El fonema /ʒ/ en el habla de Montevideo. *Anuario de Lingüística Hispánica*, v. 14, 1998. p. 517-532.

WOLF, C.; JIMÉNEZ, E. El ensordecimiento del yeísmo porteño, un cambio fonológico en marcha. IN: BARRENECHEA, A. M. et al. *Estudios lingüísticos y dialectológicos: temas hispánicos*, Buenos Aires: Hachette, 1979. pp. 115-14.

ZAMORA VICENTE, A. *Rehilamento porteño*. *Filología*, v. 1. 1949, p. 122.

## O VERBETE DE DICIONÁRIO COMO GÊNERO DISCURSIVO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

---

[\[Voltar para Sumário\]](#)

Zilda Maria Dutra Rocha (UERN)

Antônio Luciano Pontes (UERN)

### Introdução

O estudo sobre verbete está inserido na Metalexicografia, pois esta é uma vertente de teorização da lexicografia que pesquisa sobre os conteúdos dos dicionários, e estuda a melhor forma de conseguir fazê-los, a fim de auxiliar efetivamente o consulente. O pesquisador, ainda, pode criticar, questionar ou sugerir, atuar sobre os diversos assuntos relativos ao fazer lexicográfico.

As discussões, em torno do tema *dicionário*, têm aumentado muito nos últimos anos, porque antes (ainda no século XX) não havia ainda uma preocupação em se discutir o assunto, o que na verdade, era apenas uma questão prática, e não precisava necessariamente de nenhuma base teórica. O que estamos tentando dizer é que nos surpreendemos com o fato de um tema essencialmente linguístico, não constar em pleno século XX como uma disciplina amplamente contemplada no contexto acadêmico.

Objetivamos neste trabalho de cunho teórico e analítico, falar sobre o verbete lexicográfico como um gênero do discurso. E, para representá-lo como tal, no final, empreenderemos uma análise discursiva. Mas, antes, cuidamos de falar um pouco sobre os gêneros do discurso na concepção de Bakhtin. O primeiro tópico será sobre os gêneros do discurso, pois para chegar ao cerne da nossa questão, é de condição *sine qua non* que tratemos dos gêneros, para então afirmarmos que o verbete é um gênero. No segundo tópico “verbetes e gênero”, falaremos sobre o que é um verbete, sua composição e suas características. Para discutir sobre esse assunto usaremos o estudo de Pontes (2009), como também, alguns pressupostos teóricos de Bakhtin e Marcuschi sobre gênero.

No terceiro tópico abordaremos “O discurso do verbete”, a partir de uma visão de discurso em Orlandi (1994,1996), o teor discursivo do verbete, sob a perspectiva da

Lexicografia Discursiva, área teórica que tem como foco de pesquisa os discursos produzidos pelo dicionário.

Por último faremos uma análise descritiva de abordagem discursiva de quatro verbetes do minidicionário Aurélio (2010), a fim de demonstrar como estes produzem os seus discursos, e quais os efeitos de sentido construídos a partir de suas definições, sendo assim, um gênero do discurso

O corpus colhido para a análise é composto de quatro verbetes, extraídos do minidicionário Aurélio (2010), escolhido por ser um dicionário padrão, bem atual e utilizado por usuários diversos. Os verbetes foram selecionados pelo fato de um trabalho anterior com o verbete “povo”, que nos remete, agora, para esse estudo, no qual acrescentamos mais três vocábulos que estão no mesmo campo semântico: plebe, multidão e aglomeração; estes ao lado de “povo” ganham um olhar analítico de forma complementar sob um aspecto discursivo das definições mostradas.

### **Verbetes e Gênero**

Pontes (2009, p.100) ao citar Barbosa (1996, p.266) afirma: “ O verbete lexicográfico se define, (...), como um conjunto de **entrada** e **enunciado** lexicográfico”. Essas duas categorias são também reconhecidas como fundamentais para Porto Dapena (2002, p.183) que lhes dá outros nomes, **parte enunciativa** e **parte informativa**. Sendo que essas partes dizem respeito ao tema, ou seja, de onde parte a informação, e ao rema ou informação nova.

O verbete é um conjunto de informações, e, utilizando as palavras de Bakhtin (2010) eles podem ser enunciados “*relativamente estáveis*”, porque seus paradigmas não são fixos, alguns verbetes podem ter mais ou menos paradigmas, e não necessariamente sempre na mesma localização no interior do verbete. Enunciam definições em acepções diferenciadas uma das outras, no entanto, o enunciado de verbete como um todo comunicativo e gênero textual tem suas características peculiares.

No dicionário o verbete se apresenta de uma forma, numa enciclopédia, de outra. Este também é um traço de instabilidade desse gênero. No dicionário, suas acepções são (em geral) numeradas, ou separadas por ordem alfabética. Percebemos que há um estilo próprio, que condiz com o suporte, ou subgênero ou outro gênero que o acompanha. Suas características se revelam à medida da necessidade do usuário. Um exemplo disto é que nem todos os verbetes

de dicionário precisam vir com informações fonológicas. Porém, se for bilíngue, é uma exigência para esse tipo.

O verbete é visto como um gênero textual, assumidamente por alguns autores, como Dionísio (2010, p.135), que levando em consideração a forma e função dos verbetes, e por estarem “inter-relacionados”, os identifica como um gênero textual, e mostra como se dá a relação entre os constituintes do verbete: “**Verbete** = + entrada + categoria gramatical ± gêneros ± sinônimos ± variantes ± fonte ± área ± definição ± fonte ± contexto”.

Marcuschi (2008) também considera que os gêneros estão imersos na linguagem, e sua funcionalidade está ligada diretamente aos propósitos do cotidiano, e que “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p.149). Essa afirmação nos faz repensar as ações sociais, os atos de fala, os posicionamentos, enfim, os artifícios muitos da comunicação, as formas múltiplas de se comunicar, tudo o que constrói de fato a estrutura viva da língua de uma sociedade. Refletir como tudo isso acontece é descobrir os diversos gêneros textuais ou discursivos.

A definição de gênero textual em Marcuschi (2008,) quando diz que os gêneros se referem às situações comunicativas recorrentes, e que interagem na sociedade, nos dá uma certeza de que o verbete é um gênero, pois é um conjunto de informações que está presente em dicionários e em enciclopédias, com o propósito de levar ao usuário uma consulta de palavras, mas de modo interativo e compreensivo, porém, “recorrentes” e com características definidas. O que Marcuschi expressa não foge ao pensamento de Bakhtin quando denomina os gêneros como “do discurso” ou “discursivos”, parecem partilhar do mesmo pensamento, com relação a interação dos gêneros com o social.

Os gêneros são discursivos para Bakhtin, pois estão imersos nos discursos falados e escritos, nas relações sociais e linguísticas (textuais), o que significa que eles estão imbricados à natureza comunicacional e interativa da língua (BAKHTIN, 2001, 2010), uma vez que, considerando a forma concreta e dinâmica desses enunciados podemos dizer ainda, que eles são historicamente determinados e dispostos culturalmente em nossa sociedade (BAKHTIN, 2001, 2010). Diferentemente dos tipos, que são determinados e limitados, os gêneros são quase que praticamente ilimitados, porém finitos e não estanques, podem surgir novos gêneros a partir de situações novas. Conforme Bakhtin,

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 [...] (BAKHTIN, 2010, p.262)



Dentro dessa diversidade de gêneros do discurso está o verbete, que representa uma das potencialidades de informação da linguagem, através da atividade do lexicógrafo, que trabalha o léxico, buscando formas de interagir com seu público, diferenciando-se dos demais gêneros por sua funcionalidade e características que lhe são próprias, e inseridas em um contexto social.

Para Bakhtin é incompreensível conceber a linguagem fora de um contexto sociohistórico, estabelece-se um elo inseparável entre os dois, sendo assim, a linguagem só pode ser compreendida estando inserida em um contexto, atrelada às suas raízes históricas, sociais, culturais e claro, ideológicas (BAKHTIN, 2004).

A partir das reflexões acima, veremos agora como o verbete se insere nesse contexto sociohistorico, discursivo e interativo da linguagem, atestando-se como um gênero do discurso, pois a nosso ver os efeitos de sentido produzidos por seus discursos estão historicamente marcados, além de estarem socialmente imbricados em determinadas ideologias.

### **O discurso do verbete**

A ênfase que se tem dado a linguagem pela Análise do Discurso é de uma grande importância para todas as vertentes e áreas da linguística. É nesse contexto que vemos uma aproximação do discurso lexicográfico com os pressupostos da AD, pois a lexicografia como uma ciência da linguagem também busca respostas para o conhecimento científico. Essas respostas, acreditamos, que dar-se-ão pelos sujeitos que são permeados por discursos diversos e seus sentidos. Orlandi (1994) nos diz que

Pensando a linguagem na sua relação com a exterioridade, pelo dispositivo que é o da Análise de Discurso, levamos em conta tanto a constituição dos sujeitos como dos sentidos afetados pela ideologia (e pelo inconsciente). (ORLANDI, 1994, p. 58)

É, portanto, na relação da linguagem que podemos pensar os discursos construídos pelo verbete, o que é tangencial a tratar também dos modos de dizer dos sujeitos envolvidos. A nossa reflexão, aqui, sugere que o lexicógrafo é um ser que produz e se expõe com seus discursos, ou seja, seus modos de dizer. Além disso, a linguagem não é transparente e, conforme postulados na Análise do discurso, ela procura então nos textos suas significações e

o vê com toda sua materialidade própria, seus aspectos linguístico-discursivos, porém sob um olhar criterioso de um analista. Sobre isso, Silva (2005, p.16) afirma:

A Análise do Discurso leva em conta o homem e a língua em suas concretudes, não enquanto sistemas abstratos. Ou seja, considera os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem. Assim fazendo, insere o homem e a linguagem à sua exterioridade, à sua historicidade. (SILVA, Maria, 2005, P.16)

Ao tratar a linguagem como fator produtor e influenciador da história, sabemos que a Análise do Discurso leva em consideração o homem e a língua como objetos concretos de atitudes, ou seja, o homem como um produtor de discursos diversos, mas não inerente às suas condições de existência, e a língua como um sistema concreto, em sua materialidade, no qual, ela é um instrumento que veicula os discursos produzidos. Portanto, ao considerar o que já foi dito, a Análise do Discurso revela nos seus pressupostos que as condições pelas quais se produz a linguagem são altamente relevantes no processo da construção do ser, tanto quanto a importância na sua história e na sua exterioridade, no que tange ao ser influenciador e influenciado. Essa exterioridade remete aos discursos já produzidos que nos fazem lembrar, é a memória discursiva.

Sobre a memória, Pêcheux (In.: ACHARD, P. et al. Papel da memória: 1999) diz que a mesma deve ser entendida não no sentido psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social inscrita em práticas(...). A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos”, quer dizer, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (p.51-52). Podemos, assim, compreender a memória discursiva como o efeito da presença do interdiscurso no acontecimento do dizer, já que se trata de uma memória concebida como um espaço móvel de disjunções, deslocamentos, retomadas, conflitos de regularização, enfim, um espaço polêmico, esburacado, contudo, produzindo/comportando o jogo de efeitos de regularidade. (MACHADO, 2009, P.1)

O verbete que compõe o discurso lexicográfico, se torna na memória algo a ser lembrado, é um conjunto de informações construídas por diferentes modos semióticos, que fazem parte de uma memória discursiva.

Ao pensarmos em sua função comunicativa ele é concebido como enunciado por Pontes (2009):

constitui um enunciado lexicográfico, ou texto, que se forma a partir de um conjunto de respostas a uma série de perguntas que o usuário do dicionário pode fazer acerca de uma mesma unidade léxica, que aparece como entrada. (PONTES, 2009, p.100).

Conforme Pontes (op. cit., p.101) há tipos de verbetes, os quais se classificam seguindo os critérios de *número de acepção*, *tipos de unidade léxica* e *tipos de informação*. Para o primeiro critério o verbete lexicográfico pode ser simples (ou monossêmico), constituído por uma única acepção (uma definição), e complexo (ou polissêmico) ou apresentar mais de uma acepção (várias definições).

Para o tipo de unidade léxica que será definido, podem ser diferenciados dois tipos de verbete: o verbete léxico e o gramatical. Aquele recebe esse nome se definir uma palavra lexical (substantivo, verbo, adjetivo etc.), e este, se explicar uma palavra gramatical (artigo, pronome, conjunção e alguns advérbios) sobre os quais dá informação gramatical.

Com relação ao tipo de informação, há a informação implícita e a informação explícita, estas se distinguem considerando o conteúdo do verbete, que nível de leitura informativa pode ser abstraído deste. No verbete de dicionário escolar há mais informações explícitas, devido à exigência de uma clientela específica. O aluno muitas vezes necessita de mais informações para abstrair os significados.

O próximo tópico será a análise dos verbetes selecionados, sob o ponto de vista discursivo. Cuidamos de analisar quais os sentidos gerados pelas acepções dos verbetes.

### **Análise discursiva dos verbetes**

Analisaremos agora os verbetes selecionados por critério de campo semântico e por, ao nosso ver, serem estes vocábulos sensíveis a uma problematização de cunho crítico.

Verifiquemos agora no quadro abaixo como aparecem no dicionário Aurélio (2010) os verbetes para as entradas: povo, plebe, aglomeração e multidão.

#### **Quadro 1 – verbetes para análise**

- (1) po.vo (ó) [Lat. Popular] sm. **1.** Conjunto de indivíduos que falam (em regra) a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, uma história e tradições comuns. **2.** Os habitantes duma localidade ou região; povoação. **3.** V. povoado. **4.** Aglomeração de gente, multidão. **5.** V. plebe. [PL.: povos (ó). ]
- (2) ple.be [Lat. *Plebe.* ] sf. O conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas; povo, patuleia, zé-povinho.
- (3) a.glo.me.ra.ção [aglomerar. ■2A] sf. **1.** Ato ou efeito de aglomerar (-se). **2.** Ajuntamento de um grande número de pessoas num mesmo lugar. [PL.: -ções.]
- (4) mul.ti.dão [Lat. Multitudine] sf. **1.** Grande número de pessoas ou coisas. **2.** O povo (4). [PL.: -dões]

O autor expõe as definições nos verbetes em acepções diferenciadas, talvez, por obedecer a certos critérios lexicográficos, como o histórico, quando descreve a etimologia da palavra (do lat. *Popular*). Na primeira acepção do verbete **1 (povo)**, acreditamos que o critério seja o lógico, porque inicia com a palavra conjunto e segue o mesmo raciocínio até o término da acepção. Mas para nossa análise, os efeitos de sentido estão realmente nos dizeres, portanto, o dizer “conjunto”, que direciona para o sentido matemático, de quantidade, e para “equipe”, “grupo”, é um dizer universal, pois está no nosso imaginário como um ajuntamento de coisas ou pessoas. Corroboramos e partilhamos aqui com a análise de Silva, Maria, (*Ibidem.*, p. 40) que nos diz sobre o olhar do lexicógrafo:

[...] Ele afirma uma unidade imaginária do sujeito, sua posição universaliza a história, as tradições os hábitos idênticos, as afinidades de interesse. Esse dizer universal e fora da história, deixa o povo igualado pelos elementos [...]. (SILVA, Maria 2005, P.40)

O que, ainda, nos chama à atenção para o verbete **1 (povo)** é que a primeira acepção começada pela palavra “conjunto” nos causa um estranhamento, ou seja, ao começar com “conjunto de indivíduos” este parâmetro segue até o final, aqueles que falam a mesma língua, têm os mesmos costumes e hábitos, e ainda, história e tradições comuns, chega a reduzir povo a um “conjunto” com características “iguais” e “comuns”, isso nos faz checar, no mesmo dicionário, como se define a palavra conjunto:

**Conjunto** [Lat. *Conjunctu.*] adj. **1.** Junto simultaneamente. Sm. **2.** Reunião das partes dum todo. **3.** Equipe; grupo. **4. Mat.** Qualquer coleção de entidades ou objetos matemáticos.

Ao observar a definição da palavra conjunto, descrita pelo mesmo autor, verificamos que ela não tem apenas um sentido matemático, mas também de união, reunião, grupo, equipe, porém, chegamos à conclusão que o sentido mais aproximado e plausível em relação a indivíduos e povo, quando o autor os define como conjunto, é a acepção **4** que acessa conjunto como algo matemático; ressaltamos também a acepção **3** da palavra-entrada conjunto, que nesse caso teremos, como relata Silva, Soeli (2006, p. 39), “um **grupo** homogêneo de indivíduos. O social se reduz às relações homogeneizadoras do **grupo**”, (grifo nosso), isto é, o fato de ter costumes e hábitos “idênticos” (pois pode-se polemizar este adjetivo), ter uma história e tradições comuns, faz com as sociedades sejam homogêneas? Os torna conjunto? Como se fosse a junção de mesmas características, de maneira geral. A nosso

ver cada ser tem sua individualidade, suas particularidades, sua identidade única, mesmo numa sociedade, na qual se tem o comum como característica.

Na acepção **2** diz que povo são “os habitantes de uma localidade ou região”; mas se numa localidade tiver apenas um habitante? É uma suposição, talvez fora de consenso, mas esse habitante já não poderia se chamar de povo. Pelo fato de ser apenas “um” e não formar um “grupo” ou uma “equipe”, não ser “formado das partes de um todo”, também não poderia ser reunião de “um”, portanto, por essa ótica, da definição de conjunto, não caberia chamá-lo de povo, pois também não seria conjunto.

No verbete **2 (plebe)**, temos somente uma acepção, e começa por uma fraseologia que novamente retoma a palavra conjunto “de pessoas menos favorecidas”. Vemos aqui que o autor não fugiu totalmente às raízes do vocábulo, trazendo a expressão “menos favorecidas” que conhecemos historicamente como as classes pobres de Roma, porém, não quis adentrar-se nesse fato histórico, talvez por razões de espaço. O que poderia acontecer neste caso seria uma remissiva, pensamos em plebeu, mas ao investigar o significado de plebeu no mesmo dicionário, este deixa muito a desejar, pois consta apenas: (p.592) “... Da, ou próprio da plebe (...) indivíduo plebeu (...), as reticências aqui estão para os símbolos contidos no verbete; quando, sabemos que os plebeus tiveram muita importância para a história de Roma. Homens livres, porém, sem direitos nem políticos, nem civis; somente durante a república é que conquistaram o direito de eleger seus tribunos.

Utiliza como sinônimos para plebe as palavras povo, patuleia e zé-povinho. Mas em povo não encontraremos (p. 603) “pessoas menos favorecidas” e sim uma noção vasta para conjunto e habitantes. Se formos para patuleia (p. 570) na mesma obra, encontraremos uma remissiva para plebe (“V. plebe”), em zé-povinho temos “homem do povo” e outra remissiva para plebe. Sendo assim, as definições para plebe são inconclusivas, acaba virando um círculo de correspondentes sinonímicas, que não resolvem a questão do definido. Mesmo que a pretensão do autor seja da objetividade, esse círculo de remissivas acaba deixando uma lacuna para o consulente.

No verbete **3 (aglomeração)**, temos duas acepções. A que nos interessa mais para analisar é a segunda, que traz como definição “ajuntamento de um grande número de pessoas num mesmo lugar”. A palavra-entrada aglomeração, acrescida de “de gente” é utilizada como definição para povo, aí está o cerne da questão. Se em aglomeração temos que há em um determinado lugar um grande número de pessoas, “ajuntamento”, podemos refletir que não poderia está definindo povo, ao passo que nem sequer extraímos aqui os significados

históricos e políticos que advém dessa palavra, além de que, povo não pode ser representado apenas por um grande número de pessoas, e nem sequer num mesmo lugar, há povo em toda parte, em qualquer número; e não se trata de números, ser povo é ser cidadão, ter direitos, deveres, participar politicamente, está muito mais além das definições que o circundam.

No verbete **4 (multidão)**, novamente o lexicógrafo retoma povo como definidor, porém, observamos que coloca um artigo antes “o povo”, talvez, delimitando mais ainda o vocábulo, para uma crença infalível de um sentido coletivo, o qual não devemos compactuar, pois mesmo na multidão, o povo é individual, cada indivíduo tem suas particularidades, seus desejos e anseios próprios, e ainda assim se define como povo.

Na primeira acepção deixa muito claro o sentido de multidão. É um sentido compartilhado pelos consulentes não muito leigos. Mas ao refletirmos sobre esse “grande número” aludindo também a povo, retomamos a uma análise discursiva que considera os efeitos de sentidos gerados, desde a primeira palavra “povo” da análise até esta última, que ao que nos parece há retomadas que tendem a sistematizar, ou melhor, certificar que há um círculo, repetitivo de definições que não permitem que o consulente se aproprie dos verdadeiros significados que essas palavras carregam.

Ao considerarmos que “povo” carrega em si um sentido político, teremos, mais ainda, motivos para refletir sobre os efeitos de sentido causados no interlocutor. Silva, Soeli (2006, p.34) ressalta que “não se trata, portanto de uma mera representação da fala, mas de como o sujeito é afetado pelo simbólico quando é tomado por uma posição de sujeito”. Então, compreendemos que o lexicógrafo é um sujeito que tem que tomar uma posição, e como qualquer outro, ele é influenciado pelas circunstâncias, é obrigado a fazer escolhas, há um posicionamento intermediado por outros discursos.

À nossa percepção, quando o lexicógrafo não faz menção ao sentido político da palavra povo, deixando-o silenciado, colocando a ênfase apenas na palavra “conjunto” e não em “aglomeração”, “multidão” e “plebe”, ele fugiu à essa temática, não quis comprometer-se com esse efeito. Deixando para o leitor essa tarefa, quando buscasse os significados dessas palavras.

### **Considerações finais**

A partir dessa leitura, e da análise dos verbetes, podemos nos questionar sobre as diferentes manifestações dos discursos que podem ser produzidos pelo léxico, ou melhor dizendo, os posicionamentos de formação discursiva própria aos lexicógrafos.

Isso nos leva a pensar sobre como se constitui a heterogeneidade das produções, interlocuções, interpretações e do saber linguístico. É que, o dicionário é todo um “caldeirão” de conhecimentos, transformados pela tecnologia, que sendo produzido para dá legitimação ao léxico da língua, e pelo seu uso revela também o seu papel na constituição de uma memória histórico-social.

Sabemos que, quando se escreve algo se tem uma primeira pergunta: para quem vou escrever? A partir daí, temos um “quem escreve o quê para quem” (ORLANDI, 1996, p.16). No contexto desse questionamento há o ponto “x” da questão, trata-se dos posicionamentos colocados, o do lexicógrafo que escreveu, o do editor que selecionou o que deveria ser posto, e por último, entre outros, o do leitor que dá a sua interpretação do conteúdo lido. Este último ponto, talvez seja para o consulente, o mais importante, pois como afirma Orlandi (2000, p. 99) é possível “compreender o funcionamento da ideologia, pois ao tomar o dicionário como discurso, podemos ver como se projeta nele uma representação concreta da língua”.

Compreendemos que os sujeitos que produzem o dicionário, o fazem como se projetam também os discursos, consciente ou inconscientemente, impõem também as suas crenças, as suas percepções, porque como sujeitos são seres histórico-sociais (ORLANDI, idem, p.100) “afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo da ideologia – produzem linguagem”.

Notemos sobre os critérios adotados, que eles são mais lógicos e informativos, e se distanciam ao olhar histórico e político; dizemos isso porque não queremos negar que o lexicógrafo possa usar os implícitos, utilizando-se também de suas remissivas, para atingir este objetivo, que não deve ser tão relevante assim para eles, porque tratar do histórico e do político muitas vezes pode vir a prejudicar quem o faz.

Por ser um dicionário mais atual, o Aurélio, traz uma definição bem abrangente, geral, e tenta ser politicamente correta. Embora, sejam percebidas algumas nuances de “silenciamentos”, mas de forma bem discreta traz também um juízo de valor.

Concluimos também que os efeitos de sentidos podem ser gerados por uma questão do imaginário, isto é, se conhecermos as palavras no seu uso comum, ou no real, saberemos construir no imaginário quais as lacunas deixadas pelo autor do dicionário, as interpretações serão mais politizadas. Pois, sabemos e sentimos como o léxico de nossa língua pode nos comprometer. Nem um indivíduo é tão leigo na sua própria língua. E, além disso, o dicionário, por ser uma obra de respeito e de crédito, ainda é procurado para esclarecer

dúvidas sobre as palavras, como se escrevem, se pronunciam, se separam, e principalmente o que significam.

### Referências:

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [2001], 2010.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. B

DAPENA, J. A. P. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid, Arcos Libros S.L., 2002.

DIONÍSIO, A. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p.135-148.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8 ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Marcuschi. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. Interdiscurso e memória discursiva: veredas sinuosas de intersecção. *Anais*. Seminário de Estudos em Análise do Discurso: 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre - Rio Grande do Sul, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. A prática lexicográfica: onde ciência e arte se encontram. In: *Alfa*. São Paulo, 40: 129-139, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. In *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Lexicografia Discursiva. In: *Alfa*, São Paulo, 44: 97-114, 2000.

PONTES, Antônio Luciano. *Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê*. Produção editorial Liduína Farias Almeida da Costa. Fortaleza: EDUECE, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SILVA, Maria Alice Mendes e. *Sobre a análise do discurso*. Revista de Psicologia da UNESP. Ourinhos-SP, 2005.

SILVA, Soeli Maria Schreiber da (org.). *Os sentidos do povo*. São Carlos: Claraluz, 2006.



