

ISSN: 1519-8782

**XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A INGEDORE GRÜNFIELD VILLAÇA KOCH
E AOS 25 ANOS DE EXISTÊNCIA DO CÍRCULO**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 28 a 30 de agosto de 2019



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XXIII, Nº 03
ANAIS DO XXIII CNLF, TEXTOS COMPLETOS,
TOMO II**



RIO DE JANEIRO, 2019

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR:

Ruy Garcia Marques

VICE-REITORA:

Maria Georgina Muniz Washington

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO:

Tania Maria de Castro Carvalho Netto

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA:

Egberto Gaspar de Moura

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA:

Elaine Ferreira Torres

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS:

Magali dos Santos Moura

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Nabil Araújo de Souza

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Av. Nossa Senhora de Copacabana – Copacabana

22.060-002 – Rio de Janeiro-RJ

eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 –

<http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA:

Anne Caroline de Moraes Santos

PRIMEIRA SECRETÁRIA:

Eliana da Cunha Lopes

SEGUNDA SECRETÁRIA:

Aline Salucci Nunes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES:

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA CULTURAL:

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

VICE-DIRETORA CULTURAL:

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Renata da Silva Barcellos

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Adriano de Souza Dias

DIRETORA FINANCEIRA:

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR FINANCEIRO:

Marcos da Silva Machado

COORDENAÇÃO GERAL:

José Mario Botelho

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

*Aline Salucci Nunes
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Eliana da Cunha Lopes
Jefferson Evaristo do Nascimento Silva
José Mario Botelho
José Pereira da Silva
Marcos da Silva Machado
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meire da Costa
Renata da Silva de Barcellos*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Marilene Meira da Costa*

COORDENAÇÃO LOCAL:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL:

Marilene Meira da Costa

EXPEDIENTE

Os Anais das edições do Congresso Nacional de Linguística e Filologia são publicados em Cadernos específicos (ISSN 1519-8782) como este. Tais Cadernos do CNLF são ancorados no site do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) como um periódico anual, o qual se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Aline Salucci Nunes, Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes, Eliana da Cunha Lopes, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, José Mario Botelho, José Pereira da Silva, Marcos da Silva Machado, Maria Lúcia Mexias-Simon, Marilene Meire da Costa e Renata da Silva de Barcellos, que são os Diretores do Círculo.

Redator-Chefe: José Mario Botelho

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho

Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e prévia avaliação das propostas de trabalho, cujos textos completos são encaminhadas para o Conselho Editorial e posteriormente para a publicação do Caderno do CNLF.

CONSELHO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Científica de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), José Mario Botelho (FFP-UERJ), José Pereira da Silva (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Lúcia Mexias-Simon (USS), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. Of Beira Interior), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, é a responsável pela avaliação das textos completos que compõem o Caderno do CNLF.

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXIII dos *Cadernos do CNLF*, com os 80 textos completos dos trabalhos recebidos depois do dia 20 de agosto de 2019, que foram apresentados no XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 28 ao dia 30 de agosto deste ano de 2019, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, totalizando 1018 páginas neste Tomo II, dos Anais deste XXIII CNLF.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele foi realizado, pela primeira vez, em novembro de 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos imensamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Universidade Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando um dos seus fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Em 2018, retornamos para o IL da UERJ e realizamos o XXII CNLF, com o apoio da Prof^a Magali, Diretora do Instituto de Letras. Neste ano de 2019, também em agosto como é de praxe, realizamos o XXIII CNLF no IL da UERJ, e esperamos ter oferecido à comunidade ci-

fefiliana um evento de alto nível, como tradicionalmente vimos fazendo ao longo desses 25 anos de existência do Círculo.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, editamos o Livro de *Programação*, o Livro de *Resumos* e a 1ª edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital), e a versão impressa da *Programação*, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf); em suporte digital, no volume XXIII dos *Cadernos do CNLF* (CD-ROM) e em suporte impresso, no número 01 do vol. XXIII dos *Cadernos do CNLF*.

Os *Anais Eletrônicos do XXIII CNLF* já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de trinta textos completos deste XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, que corresponde à 1ª edição dos Anais, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final do ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

Reforçando a afirmação acima, a Programação vai publicada também em caderno impresso, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria agradece a todos pela participação dessa rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 1º de dezembro de 2019.



SUMÁRIO

- 0. Apresentação 6-7**
José Mario Botelho
- 1. A concepção do ensino de gêneros no contexto de português brasileiro como língua adicional: entre as práticas pedagógicas e o exame Celpe-Bras 17-20**
Ana Carolina de Andrade da Silva (UnB) e Rodrigo Albuquerque (UnB)
- 2. A crise do sujeito moderno na poética de agosto dos anjos .. 21-30**
Igor França Cordeiro (UERJ) e Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo (UERJ)
- 3. A educação linguística na *ratio studiorum* (1599) 31-39**
Janaina Fernanda de Oliveira Lopes (UFF)
- 4. A feiúra como opção estética em “memórias de marta”.....40-52**
Flávia Marçal Meslin Pires (UERJ) e Carmem Lucia Negreiros de Figueiredo Souza (UERJ)
- 5. A formação linguística e cultural do negro: história, preconceito e identidade..... 53-64**
Rodrigo Vitorino Ramos Costa (UFOP) e Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
- 6. A importância da Teoria Sintagmática para uma conveniente descrição gramatical: um legado de Ingedore Koch 65-83**
José Mario Botelho (FFP-UERJ)
- 7. A importância da palavra e do discurso na construção da imagem feminina produzida na poesia atribuída a Gregório de Matos 84-94**
Patrícia Bastos (UERJ) e Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)
- 8. A introspecção e as relações interpessoais na literatura contemporânea: uma análise em dois microcontos 95-103**
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO) e Eliane Cristina Testa (UFT)
- 9. A linguística textual e o ensino de hebraico bíblico: a Bíblia como texto autêntico no processo de aprendizagem..... 104-109**

Isabel Arco Verde Santos (UERJ) e Wellington Couto de Almeida (UERJ)

10. **A Linguística Sistêmico-Funcional como ferramenta para o ensino da produção textual.....110-123**
Michele Cristine Silva de Sousa (SEEDUC) e Elisa da Silva de Almeida (SEEDUC)
11. **A questão da norma padrão na perspectiva da Sociolinguística Variacionista: debatendo e combatendo o preconceito linguístico.....124-34**
Laylla Pereira de Moraes (UFF)
12. **A questão da morte em *O cavalo e seu menino*, de C. S. Lewis, e sua importância no processo de formação da psique da criança 135-43**
Carla Cristina de Moraes Gomes (UFRRJ) e Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
13. **A tríade autor–obra–público no século XVII 144-53**
Rebeca Venezia (UERJ), Diogo dos Santos (UERJ) e Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)
14. **A utilização das tirinhas no ensino de língua portuguesa: por um olhar mais atencioso ao texto..... 154-62**
Stéphanie Corlette Coutinho (UVA)
15. **A variação pronominal “nós/a gente”: identidade e preconceito linguístico 163-75**
Alexandre Emanuel Alves da Silva (UFOP) e Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
16. **Abordagem do gênero crônica através da obra “o incrível e o inacreditável”, de Luis fernando veríssimo..... 176-88**
Tatiane Ribeiro Rocha (UVA) e Taiane Horta Valim (UVA)
17. **Abrindo a caixa de pandora: reconstrução da memória cultural de Santo Antônio de Jesus através de documentos escritos – notícias de uma pesquisa em andamento 189-94**
Maria Ionaia de Jesus Souza (UNEB)
18. **Aliando o uso da tecnologia no ensino–aprendizagem de línguas 195-203**
Laura de Almeida (UESC)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

19. **Análise de expressões de origem religiosa em comentários da Internet**.....204-18
Karine da Silva Costa André (UERJ), Isabel Arco Verde Santos (UERJ), Karine Sant'Anna de Andrade (UERJ) e Roberta Maria Fernandes da Silva (UERJ)
20. **Análise da conjunção e em artigos de opinião: uma abordagem funcionalista**219-37
Karine da Silva Costa André (UERJ) e Isabel Arco Verde Santos (UERJ)
21. **Análise dos discursos médicos na imprensa sobre os surtos de chikungunya Brasil**.....238-43
Renato da Silva (UNIGRANRIO)
22. **Aulas metapresenciais na UFSB: as contribuições das tecnologias para o ensino híbrido de língua inglesa**244-60
Claudia Pungartnik (UFSB) e Givanildo Silva Santos (UFSB)
23. **Azul, rosa e o uso da metonímia conceptual nas representações de gênero em charges e quadrinhos**.....261-74
Ana Paula Ferreira (CPII)
24. **Carol Dall Farra sobre o ser marginal e o ser marginalizado na poesia**275-81
Fabiana Bazilio Farias (UNIGRANRIO)
25. **Círculo e circularidade nos sermões de Padre Antônio Vieira**282-94
Gabriel Ibrahim Ermida Tinoco Alves (UERJ) e Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)
26. **Crime e cotidiano em Sant'Anna do Catu oitocentista sob a perspectiva da filologia e da história**295-308
Fabrcio dos Santos Brandão (IFBaiano)
27. **Da genética textual à estilística: um olhar para os textos produzidos em sala de aula**.....309-26
Rogério Nascimento Bortolin (UEL) e Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
28. **De clausuras e canonizações: reflexões sobre mulheres e conventos em “A monja de Lisboa”**327-41
Tatiana Alves Soares (CEFET-RJ)

29. **Desenvolvimento morfossintático aos dois anos de idade: resultados de uma coleta longitudinal**342-52
Thamiris Santos Halasz de Farias (UERJ) e *Marina R. A. Augusto* (UERJ)
30. **Dramaticidade em Antônio Vieira: aspectos do *Theatrum Sacrum***353-62
Fernando Barboza de Carvalho (UERJ) e *Ana Lúcia Machado de Oliveira* (UERJ)
31. **Ecoss da prisão: “Memórias do cárcere” e “Memórias de um sobrevivente”**363-71
Fátima Almeida da Silva (UERJ)
32. **“Eloi, eloi, lamá sabactani?”. Intertextualidade e intergeneracidade na construção dos sentidos da música “diáspora” (2017), dos tribalistas**.....372-84
Wellington Couto de Almeida (UERJ) e *Isabel Arco Verde Santos* (UERJ)
33. **Entre letras e melodias: análise genética e estilística em Pedro valença**.....385-97
Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli (UEL) e *Edina Regina Pugas Panichi* (UEL)
34. **Entre tramas cerebrais e os fenômenos da rua: Alberto Mussa e a construção de sua imagem como escritor na cena literária contemporânea**398-412
Joyce Silva Braga (UERJ)
35. **“Escrevivendo o mundo” – a importância do letramento literário**413-25
Vanessa de Lima Morais Silva (UVA) e *Silvana Moreli Vicente Dias* (UVA)
36. **Estatuto do nascituro: implicações nos direitos femininos à luz da análise crítica do discurso**426-40
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN) e *Antonio Carlos Meira de Brito* (UERN)
37. **Estratégias argumentativas usadas nas colunas de Ancelmo Gois: o recurso aos valores**.....441-57
Bruno Silva Lopes (CEFET-RJ)

38. **Face, emoções e (im)polidez nas conversações em redes: os elementos expressivos como marcadores de tensões e conflitos em interações virtuais** 458-71
Marcele Mendes Goulart (FFP-UERJ) e Victoria Wilson da Costa Coelho (FFP-UERJ)
39. **Figurações do escritor na prosa contemporânea**..... 472-86
Fátima Cristina Dias Rocha (UERJ)
40. **Hibridismo na escrita biográfica de Ana Miranda** 487-94
Patricia Horta (UERJ)
41. **Joaquim Cardozo como poeta e crítico de arte no livro “O interior da matéria”** 495-502
Yael Fernando Carvalho Torres (UERJ)
42. **“José”: de Drummond a Paulo Diniz e Tibério Azul** 503-10
Camila Novaes Maia (UERJ) e Leonardo Davino de Oliveira (UERJ)
43. **Leitura: liberdade e generosidade que o texto oferece** 511-19
Maria de Fátima de Mello (UFU)
44. **Letramento literário no contexto da educação inclusiva: reflexões e uma proposta prática para o ensino de língua portuguesa** 520-36
Christiana Ribeiro Milito (UVA) e Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
45. **Literatura e modernidade: o cinematógrafo de João do Rio**..... 537-52
Camila de Souza Barros da Silva (UERJ)
46. **Lusofonia e africanidade além da curva: uma leitura do conceito “lusofonia” em moçambique pela visão de Mia Couto**.... 553-63
Marcela Coitinho de Aquino e Castro (UVA) e Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
47. **“Memórias de um Sargento de Milícias” e a criação da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia (DMGRP)**..... 564-82
Paulo Henrique dos Santos (UFRRJ) e Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
48. **Metonímia conceptual nos diários de aprendizagem de espanhol como língua adicional em aulas síncronas on-line** 583-98
Ana Beatriz Simões (IFFluminense)

49. **#MEU EXABUSIVO: análise crítica discursiva de um *post* na página “quebrando o tabu”** 599-612
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERJ)
50. **Moduan Matus e Chacal em diálogo: poéticas marginais...** 613-22
Eduardo Maciel de Salles (UNIGRANRIO) e *Idemburgo Pereira Frazão Félix* (UNIGRANRIO)
51. **“Monumento santa cruz”: uma narrativa do silêncio** 623-34
Rafael Garcia Madalen Eiras (UNIGRANRIO)
52. **New philology: transformações teóricas e de bases materiais**..... 635-40
Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
53. **O artista e a perda do halo**..... 641-52
Lohane Cristine de Araujo Guimarães (UERJ)
54. **O cego e a criança no meio do redemoinho** 653-66
Tatiana Alves Soares (CEFET-RJ)
55. **O combate com a sombra – a alteridade indígena em Antônio Vieira**..... 667-84
Carla Oliveira (UERJ) e *Ana Lúcia Machado de Oliveira* (UERJ)
56. **O ensino de Língua Portuguesa e a construção de sentidos no gênero textual reportagem: as produções textuais dos alunos da 2ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS em cena**.....685-99
Urandi Rosa Novais (CODAP/UFS)
57. **O espaço público como texto – visão semiótica do meio urbano**.....700-11
Fernanda de Fátima Fernandes Pereira (UNIGRANRIO) e *Renato da Silva* (UNIGRANRIO)
58. **O fantasma do verme: a voz de Pedro Kilkerry em canção**..712-19
Gabriel Costa Resende Pinto Bastos dos Santos (UERJ) e *Leonardo Davino de Oliveira* (UERJ)
59. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos e a Historiografia Linguística**.....720-35
Barbara Poubel dos Santos (UFF)
60. **O papel das metáforas conceptuais em fábulas**.....736-47
Karine Souza da Silva (UERJ)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

61. **O percurso epistolográfico machadiano: do nascimento do poeta à consagração do romancista.....** 748-63
Tatiana de Oliveira Miguez (UERJ)
62. **O poeta em deslocamento. Apresentando Ricardo Dome-neck.....** 764-73
Samuel Ramos de Macedo (UERJ) e Ana Cristina Rezende de Chiara (UERJ)
63. **O processo de criação judicial: contribuições para a teoria da decisão judicial a partir da crítica genética.....** 774-87
Roberto Lima Santos (UEL) e Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
64. **“O tempo não permite mais e fico como quer”: a multifuncionalidade do juntor “e” no gênero epistolar comercial do século XVIII.....** 788-801
Juliana Pereira Guimarães (UFRJ) e Luiz Palladino Netto (UFRJ)
65. **O triunfo da morte na oratória de Antônio Vieira.....** 802-13
Felipe Lima da Silva (UERJ)
66. **Os muros que delimitam “Diário do hospício” como gênero diário** 814-25
Thais da Silva César (UERJ) e Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo (UERJ)
67. **Os saberes dos alunos e a prática docente em língua portuguesa – interação, criatividade e transformação** 826-34
Moacir dos Santos da Silva (UCP) e Eliana Crispim França Luqueti (UENF)
68. **Patrimônios culturais em Duque de Caxias: mídia, discurso e formação de público.....** 835-50
Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento (CBNB e UNIGRANRIO) e Renato da Silva (UNIGRANRIO)
69. **Português língua estrangeira: ensino–aprendizagem intercultural no âmbito da UFRRJ.....** 851-58
Ana Beatriz Faltz Pereira Amaral (UFRRJ), Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ) e Jéssica Marques da Costa Tostes (UFRRJ)
70. **(Re)Forçando identidades: uma proposta de análise crítica do discurso de textos jornalísticos para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.....** 859-68

Victor Hugo Mendes da Silva Pereira (UVA), Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA) e Larissa Portella Santos (UVA)

71. **“Romanceiro da inconfi dência” e interdisciplinaridade: uma proposta de ensino do gênero lírico historicamente contextualizado.....869-81**
Adriane Fabiano de Oliveira (UVA), Daniella Tavares Potrique (UVA) e Fernanda Iglesias Webering (UVA)

72. **Tecnologia aplicada a educação: multiletramentos na escola 882-94**
Vanessa de Lima Morais Silva (UVA), Cláudia Cristina Mendes Giesel (UVA), Flavia Cunha (UVA) e Sayonarah Almeida (UVA)

73. **Um comentário crítico sobre o comportamento do adjetivo dentro do grupo nominal em *Fasti*, por Ovidio895-910**
Eliana da Cunha Lopes (CiFEFiL) e Marilene Meira da Costa (CiFEFiL)

74. **Um novo olhar para os verbos: da Gramática Tradicional à perspectiva discursiva..... 911-28**
Yasmin Cibelle Soares da Silva Alves (UERJ)

75. **Um trabalho diacrônico da organização o saber: da *enciclopédia à Wikipédia*.....929-41**
Catarina Lobo Gonçalves (UFRJ)

76. **Uma abordagem cognitivo-funcional: uma perspectiva sincrônica da competição pelo uso nas construções [xmente] 942-58**
Giselly Duarte Ferreira da Fonseca (FFP-UERJ)

77. **Uma análise comparativa da argumentatividade em artigos de opinião publicados em *Veja* e *Carta Capital* 959-76**
Graziela Borguignon Mota (UVA) e Vitor Fernandes Gonçalves (UVA)

78. **Uma rota de construcionalização do verbo ‘passar’ de pleno a auxiliar 977-89**
Geisa Maria Jayme Jordão (UFF)

79. **Usos da linguagem em sentenças judiciais para retificação de nome e sexo de pessoas transgêneras.....990-1002**
Marcia Teshima (UEL) e Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

- 80. Vidinha/vidona: a que se destina a performatização de um corpo em clínica? Um ensaio sobre a poética de Roberto Cossan .1003-18**
Rodrigo Ségges Ferreira Barros (UERJ)

A CONCEPÇÃO DO ENSINO DE GÊNEROS NO CONTEXTO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL: ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O EXAME CELPE-BRAS

Ana Carolina de Andrade da Silva (UnB)

ana_andrade16@hotmail.com

Rodrigo Albuquerque (UnB)

RESUMO

As considerações iniciais do projeto de iniciação científica em questão, parte do pressuposto que os gêneros textuais são práticas comunicativas que congregam a inter-relação de aspectos cognitivos, sociais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2010). Com o objetivo de analisar que concepção de gêneros o professor de português brasileiro como língua adicional (PBLA) adota em sua prática pedagógica, contemplando (ou não) o desenvolvimento da competência metagenérica no ensino voltado para candidatos do Celpe-Bras. Tendo em vista que para Bakhtin (1992), além de os gêneros do discurso serem usados em situações comunicativas, cada gênero dispõe de uma forma padrão relativamente estável, que se manifesta em dada atividade humana. E segundo Koch e Elias (2010), todo sujeito adquire competência metagenérica, que se desenvolve a partir da inserção desse sujeito em determinada prática comunicativa, permitindo obter os conhecimentos necessários para compreender e produzir adequadamente diferentes gêneros textuais, a partir de nossas experiências socioculturais. Na perspectiva de ensino e aprendizagem da língua, em se tratando de aprendizes de português brasileiro como língua adicional em preparação para o exame do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), aparenta ser ainda mais necessário o ensino de gêneros textuais com base nos procedimentos pedagógicos de favorecimento da aquisição da competência metagenérica, atendendo, assim, a concepção do exame, que é de caráter comunicativo, e as demandas sociais da língua-cultura alvo. A pesquisa se dará a partir de mapeamento dos mais recorrentes gêneros textuais presentes nos últimos 5 exames do Celpe-Bras e análise das estratégias de ensino de gêneros textuais no contexto de PBLA. Considerando gênero como ação social, e não como elemento portador tão somente de forma, levar em consideração, sobretudo, a adequação do aprendiz à circunstância de comunicação proposta (e não da avaliação com noção de “erro”), portanto uma maior conscientização de variação linguística.

Palavras-chave:

Celpe-Bras. Gêneros textuais. Ensino e aprendizagem.
Português brasileiro como língua adicional.

Os gêneros textuais são práticas comunicativas que congregam a inter-relação de aspectos cognitivos, sociais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2010). Para Bakhtin (1992), além de os gêneros do discurso serem usados em situações comunicativas, cada gênero dispõe de uma forma padrão relativamente estável, que se manifesta em dada atividade humana.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para Koch e Elias (2010), todo sujeito adquire competência meta-genérica, que se desenvolve a partir da inserção desse sujeito em determinada prática comunicativa. A vivência em dada prática comunicativa está vinculada à vivência em dado gênero. Essa competência, construída ao longo das interações, nos permite obter os conhecimentos necessários para compreender e produzir adequadamente diferentes gêneros textuais, a partir de nossas experiências socioculturais.

Na perspectiva de ensino e aprendizagem da língua, a concepção sociointeracionista de gêneros textuais focaliza a incursão dos sujeitos na cena genérica, de modo que estes, inscritos em tais práticas, se tornam capazes de se adequar aos diversos contextos de interação. Ademais, em se tratando de aprendizes de português brasileiro como língua adicional em preparação para o exame do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), aparenta ser ainda mais necessário o ensino de gêneros textuais com base nos procedimentos pedagógicos de favorecimento da aquisição da competência metagenérica, atendendo, assim, a concepção do exame, que é de caráter comunicativo, e as demandas sociais da língua-cultura alvo.

Por essas razões é que, nas práticas pedagógicas referentes ao ensino de gêneros textuais, defendemos a necessidade de explicitar, em tarefas de produção de textos orais e escritos, a situação interlocutiva para o aprendiz, haja vista que tal ação contribui para uma melhor inserção na cena genérica, a fim de se compreenderem (1) a posição enunciativa (quem fala/escreve); (2) o interlocutor (com quem se fala ou para quem se escreve); e (3) o(s) propósito(s) definido(s) (com que objetivos e em que circunstâncias se fala/escreve) para melhor adequar a sua escrita. Nesse sentido, a avaliação da produção do aprendiz leva em consideração, sobretudo, a adequação à circunstância de comunicação proposta (e não da avaliação com noção de “erro”), considerando gênero, assim, como ação social, e não como elemento portador tão somente de forma.

Diante dessa necessidade, o projeto visa, como objetivo geral, a analisar que concepção de gêneros o professor de português brasileiro como língua adicional adota em sua prática pedagógica, contemplando (ou não) o desenvolvimento da competência metagenérica no ensino voltado para candidatos do Celpe-Bras. Relacionados a esse propósito, encontram-se os seguintes objetivos específicos:

- i – mapear os principais gêneros textuais presentes nos últimos 5 exames do Celpe-Bras;

- ii – selecionar um gênero que seja mais recorrente no exame para a análise; e
- iii – analisar as estratégias de ensino de gêneros textuais no contexto de PBLA para o gênero selecionado, avaliando as aproximações e os distanciamentos de uma perspectiva ancorada na aquisição de competência metagenérica.

Inserida em uma abordagem qualitativa, a partir de uma posição epistemológica interpretativista, A produção dos dados, em primeiro momento, serão através de mapeamento dos últimos cinco exames do Celpe-Bras e, de forma sequencial, será feita a observação participativa em sala de aula, com análise das práticas pedagógicas em relação ao ensino de gêneros textuais. Durante essa última etapa, serão realizadas também entrevistas com o/a professor/a do curso e com os/as estudantes, para, em conjunto com os/as colaboradores (especialmente o/a professor/a), pensar em alternativas pedagógicas que se aproximem das situações de uso e, por conseguinte, da ampliação da competência metagenérica.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GOMES, M. D. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Coerência Textual: gêneros textuais. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- RAMOS, A. A. L. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Progra-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ma de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; GOMES, M. S.; SCHLATTER, M. *Tarefas de leitura e produção com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso*. Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Práticas Comunicativas. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

A CRISE DO SUJEITO MODERNO NA POÉTICA DE AUGUSTO DOS ANJOS

Igor França Cordeiro (UERJ)

ig_franca@hotmail.com

Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo (UERJ)

carmenlucianegreiros@gmail.com

RESUMO

Em um primeiro momento, o livro “Eu” (1912), de Augusto dos Anjos, foi recebido pela crítica especializada como simples relato biográfico do autor, não obtendo um grande sucesso de vendas em sua primeira publicação. A crítica especializada também resumiu Augusto como poeta da ciência e do pessimismo. Em 1920, Órris Soares, amigo do poeta, retomou a obra com a proposta de revisão da produção do autor, dando-lhe novo olhar e suscitando a investigação dos elementos literários presentes nela. Posteriormente, o título “Eu” foi entendido como similar à alteridade da poesia de Fernando Pessoa e não uma autoafirmação de Augusto dos Anjos. Hoje se pode ler que o “Eu” é uma problematização sobre a tradição poética, além de sinalizar de forma singular a crise do que se entendia por sujeito entre os dois séculos. O poeta mostra a corrosão dos esteios do que constitui o sujeito moderno, expressando assim uma crise da identidade, configurada pela ausência de crenças fixas derrubadas pelos trabalhos de Nietzsche, e outros intelectuais, através da desconfiança nas verdades universais seja no campo religioso, seja ao criticar a construção do saber e da razão.

Palavras-chave:

Poesia. *Belle Époque*. Sujeito moderno. Augusto dos Anjos.

Para captar o que é tematizado na obra *Eu* (1912) e como o poeta reflete sua época de forma crítica, é necessário entender os diferentes tipos de modernidade até que se fizesse compreender o período chamado *Belle Époque*. Os elementos dessa época são resultantes da desconstrução de ideias causada pela corrida científica do fim do século XIX. Ela elencou discussões para acompanharmos as transformações no que era entendido por sujeito.

Segundo Gumbrecht (1998), há um período datado pelas grandes navegações e descoberta do Novo Mundo. Essa modernidade é caracterizada pela tentativa de deixar a Idade das Trevas para trás e rumar ao novo. No pensamento a respeito do ser humano há a ideia de tomada de posse do próprio destino. Ele não é mais regido pelo divino e o sujeito passa a ser responsável por suas escolhas e seu futuro. Deste modo, o destino não é mais resultado de uma predestinação ou querer superior. A modernidade é marcada, portanto, por um olhar mais individual e menos

coletivo, em que o indivíduo ganha o papel de protagonista do pensamento.

Durante a Modernidade-Renascença, marcada pelo surgimento da imprensa, o sujeito acreditava no caráter representativo do mundo, ou seja, o sujeito acreditava ser alheio ao mundo e capaz de representá-lo da maneira mais objetiva e fiel ao que ele de fato é, portanto, o que ele via era entendido como o fim supremo das coisas.

Já no século XIX, o sujeito perde a total e cega confiança que tinha em si mesmo e passa a entender-se parte do objeto observado, ou seja, o sujeito passa a fazer uma espécie de autoavaliação, reflete sobre si mesmo e como ele, seu corpo, seu estado podem afetar sua observação. Este seria o observador de segunda ordem, segundo Gumbrecht (1998). Se esse sujeito percebe que seu corpo e sua posição podem afetar seus estudos, ele entende que há, então, uma infinidade de possíveis percepções diferentes para o mesmo objeto, mas também de experiências e de representações possíveis da realidade. Isso gera uma espécie de crise de representatividade pela ideia de uma narrativa que pode ser moldada e não mais, total e cegamente, confiável.

O sujeito do século XIX viu que o tempo era um agente absoluto de mudança. Ou seja, isso implica pensar que tempos diferentes não podem ser pensados e comparados de forma semelhante, adotando qualquer parâmetro. Para o século XIX, há a ideia de que o papel do sujeito conecta-se ao tempo histórico.

A segunda metade do século XIX, as artes (principalmente os romances) trouxeram a discussão da crise da representatividade. Posteriormente, com a chegada da fotografia a pintura levaria isso ao ápice durante as vanguardas europeias. Os romances tematizavam, não raras vezes, a queda na crença de uma visão objetiva do mundo. A fotografia trará a falsa ilusão de captura imparcial do mundo, como se fosse o ideal concretizado do que o primeiro observador queria fazer, todavia, ela reproduz, apenas, as circunstâncias às quais ela foi submetida no momento de captura daquele instante.

O século XIX chega com seus muitos avanços tecnológicos e experimentos. Na biologia e medicina as novidades foram reforçadas e incentivadas pelo imperialismo, visto que os impérios precisavam controlar as doenças tropicais, como a malária e a febre amarela, que eram obstáculos para o homem branco realizar suas atividades nas colônias. Há, portanto, evidente união entre ciência, sociedade e política. E este é o

ponto crucial para entender a crise da ciência tradicional, pois podemos ver nos cientistas as preocupações sociais e políticas (HOBBSBAWN, 1988).

Um dos elementos mais marcantes dessa transformação pode ser a Teoria da relatividade trazida por Einstein no fim do século XIX, afinal, sua teoria abalaria o que se entendia como imutável desde Newton e Galileu. A teoria de Einstein consiste em dizer que, basicamente, tempo e espaço são relativos e dependem do ponto de vista do observador. O caos que o físico e matemático gerou, levou à trabalhos que buscavam refutar a teoria de Einstein e resultou numa revolução intelectual muito maior do que o próprio Einstein poderia prever (HOBBSBAWN, 1988).

Outro pensador do século XIX que teve forte impacto foi Charles Darwin, que expôs a teoria da evolução das espécies. Os estudos de Darwin abriam espaço para derrubar os últimos alicerces de uma sociedade pautada pela teoria criacionista e o mito fundador da humanidade pelo querer e poder de uma divindade.

No fim do século XIX, com a descoberta da genética, houve certa união entre política (ideologia) e biologia. O vínculo se tornou mais evidente quando surgiu a ligação entre “eugenia” e “genética”. A eugenia “era, essencialmente, um movimento político, em sua esmagadora maioria composto de membros da classe média e burguesia, que pressionavam os governos para que implantassem programas de ações positivas ou negativas visando a melhorar a condição genética da espécie humana” (HOBBSBAWN, 1988). Os eugenistas extremos acreditavam que a condição humana seria melhorada, apenas, através da melhoria genética, ou seja, através da concentração e do incentivo às raças (e classes sociais) de valor – basicamente associadas à burguesia e à raças “adequadamente coloridas, como a nórdica” – e eliminação das indesejáveis – basicamente os pobres, colonizados e estrangeiros impopulares. Já os eugenistas menos extremistas deixavam margem às reformas sociais, à educação e às mudanças ambientais em geral. O que deu base para a validação científica da eugenia foi a genética aliada à retomada da ideia mendeliana de que a reprodução seletiva dos seres humanos era possível gerando, assim, seres humanos inteligentes, evoluídos, adaptados, enfim, superiores (HOBBSBAWN, 1988).

No âmbito social, vemos os estudos de Marx influenciarem o pensamento no século XIX. Seus trabalhos proporcionaram observar o funcionamento da sociedade capitalista e burguesa com seus meios de produção. Na investigação do sujeito, vemos os trabalhos de Freud cujos es-

tudos mostram que o sujeito não é simplesmente o consciente, mas o sujeito é guiado (muito mais) pelo inconsciente do que pelo consciente, de fato.

Já na Filosofia, os trabalhos de Nietzsche oferecem um universo de mudanças impactantes ao pensamento oitocentista, justamente por rebaixar a consciência e nivelá-la ao papel da linguagem, ou seja, ele mostra que é impossível apreender o real. O filósofo trata o conhecimento humano como uma espécie de criação e desperta para um potencial de criação do sujeito. Nietzsche faz uma espécie de alegoria para ilustrar seu ponto de vista sobre a construção do saber “em algum remoto recanto do universo, que se deságua fulgurantemente em inumeráveis sistemas solares, havia uma vez um astro, no qual animais astuciosos inventaram o conhecimento” (NIETZSCHE, 2007). O filósofo abre o livro chamado *Acerca da verdade e da mentira* como se dissesse “Era uma vez” em um conto de fadas. No livro, é como se Nietzsche nos dissesse que a mentira está para a ciência, enquanto a verdade está para a convenção da linguagem, pois é nela que as verdades são construídas. No processo, mostrará como é frágil o que caracterizamos como racional “Aquele audácia ligada ao conhecer e sentir, que se acomoda sobre os olhos e sentidos dos homens qual uma névoa ofuscante, ilude-os quanto ao valor da existência, na medida em que traz em si a mais envaidecedora das apreciações valorativas sobre o próprio conhecer. Seu efeito mais universal é engano – todavia, os efeitos mais particulares também trazem consigo algo do mesmo caráter” (idem, 2007). É interessante que ele traga a imagem da ilusão ou da obscuridade, pois o conhecimento, na cultura ocidental, sempre teve o papel de luz e clareza. Temos o próprio nome de Iluminismo para um período que buscava uma tomada de poder do conhecimento, mas nesse jogo de luz e trevas, Nietzsche ressignifica os termos como verdade e mentira e os coloca quase como equivalentes, afinal, o que é conhecer, senão uma forma parecida com a arte, uma interpretação do conhecimento pelo seu caráter mutável.

A ideia de unidade do sujeito é colocada abaixo por Nietzsche. O filósofo exclui a ideia de uma síntese, pois o que chamamos de “eu” não passa de um pronome. Para isso, ele retoma a ideia de Descartes de “penso, logo existo” em que pressupõe-se alguém que pense, ou seja, que detém o pensamento. E esse existir traduz uma ideia de fixidez ou estabilidade, ele ganha uma unidade. Isso vai contra o pensamento nietzschiano, que diz que o sujeito é composto de múltiplas forças que interagem entre si de acordo com cada situação (MOSÉ, 2005).

A partir dos estudos e contribuições de Marx, na sociologia e economia; Freud, na psicologia; Darwin, na biologia; Einstein, na física e Nietzsche, na filosofia, as verdades fixas e universais são postas em xeque, uma a uma. As revoluções científicas do século XIX juntas servem para configurar a crise do sujeito moderno. E ao intelectual/poeta resta desejar que “Meu coração, como um cristal, se quebre;/ O termômetro negue minha febre;/ Torne-se gelo o sangue que me abrasa;/ E eu me converta na cegonha triste/ Que das ruínas de uma casa assiste/ Ao desmoronamento de outra casa!” (ANJOS, 2015).

Augusto dos Anjos trará, em seus poemas, diversas discussões que comunicam-se com os temas elencados acima. Um deles é a forma que o poeta escolhe para abrir seu livro “Sou uma Sombra! Venho de outras eras;/ Do cosmopolitismo das moneras.../ Pólipo de recônditas reentrâncias;/ Larva de caos telúrico, procedo/ Da escuridão do cósmico segredo;/ Da substância de todas as substâncias!” (ANJOS, 2012), diz o poeta em *Mnonólogo de uma sombra*. O poeta poderia ter escolhido uma forma mais próxima de um mito como seria comum à tradição poética, todavia, ele escolhe uma forma extremamente técnica e ligada à ciência. É interessante pensarmos como a ciência torna-se matéria poética aqui, pelo duplo efeito de retirar o leitor de sua leitura passiva; e pelo fato de seduzir esse mesmo leitor pela sonoridade dos vocábulos inesperados. É interessante pensarmos que por mais que a abertura do poema traga vocábulos ligados à técnica, o trecho não perde seu teor quase épico. Como se a sombra estivesse no mundo desde os primórdios e não conhecesse a finitude. Outro fator interessante é a mescla e separação, simultaneas, entre sombra e poeta o que coloca o poeta nessa máscara fosca e diluída, imaterial. A sombra traz em si o aspecto de algo que se constitui por uma unidade perdida e uma constante busca por materialidade e substância que não são mais encontradas. Isso mostra um pouco do sentimento do início do século XX. A sensação de falta de equilíbrio, de perda de algo concreto e estável em que se apoiar.

No mesmo poema, Augusto divide o ser humano em partes como se não houvesse uma unidade e esse sujeito não passasse de um amontoado de órgãos a quem a ciência chama “homem” como vemos em “E o que ele foi: clavículas, abdômen, / O coração, a boca, em síntese, o Homem, / – Engrenagem de vísceras vulgares – / Os dedos carregados de peçonha, / Tudo coube na lógica medonha / Dos apodrecimentos musculares!” (ANJOS, 2012).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A ideia fragmentária permanecerá em “As cismas do Destino”, entretanto, nesse poema os fragmentos são a investigação da dor humana. O poeta passeia por diferentes pequenas cenas em busca de decifrar o sofrimento da humanidade. Em “As cismas do Destino”, poema de Augusto dos Anjos, dividido em quatro partes, acompanhamos a reflexão de um indivíduo sobre questões como a dor existencial, o sofrimento no mundo e a morte. O poema apresenta uma gradação da tristeza do indivíduo enquanto sujeito em cada parte. Na primeira parte, o indivíduo se apresenta e introduz seu tema, mostrando o que o levou àquela reflexão. Na segunda, o indivíduo pensa na fragilidade humana e no sofrimento, aos quais a humanidade está fadada. Na terceira parte, o Destino se dirige ao indivíduo dizendo que ele jamais há de entender as dores do mundo e que a ciência, possuidora da confiança do ser humano como aquela que possui todas as respostas, jamais dará conta de entender a amplitude do mundo. E na quarta e última parte nos deparamos com a incapacidade daquele indivíduo de assimilar aquelas revelações.

Os intelectuais, durante a virada do século sentiram os impactos dos trabalhos de Nietzsche de forma muito mais latente. Com seu discurso “Deus está morto” ele propunha que novas questões se fizessem presentes e que o indivíduo, pautado sob a verdade religiosa, por exemplo, única e absoluta questionasse as verdades já estabelecidas e que eram aceitas de imediato e sem reflexão. O problema é que este pensamento não dava novas verdades para ocuparem o lugar das verdades anteriores, colocando a razão em xeque. É possível acompanhar esse processo, principalmente, em “As cismas do Destino” e “Poema Negro”, de Augusto dos Anjos.

O desespero do sujeito em sua constatação sobre sua condição humana e a incapacidade de lidar com a consciência de um mundo sem respostas prontas e acalentadoras agrava-se em “Poema Negro” e vemos o sujeito buscar respostas para suas questões. No início do poema, percebemos que o lugar pelo qual o poema constituir-se-á é a crítica e da crise da razão “Para iludir minha desgraça, estudo” (ANJOS, 2012). O poeta nos coloca a pensar a respeito da impossibilidade de salvação oferecida pela razão. Como se nos dissesse que ela não salva o sujeito. Nesse poema, o poeta se pergunta “– Quem sou? Para onde vou? Qual a minha origem?” (ANJOS, 2012), acompanhamos, portanto, o jornada desse sujeito em busca da resposta para essas perguntas tão intrínsecas à humanidade. O sujeito recorre à ciência e à religião para responder essas questões, acompanhamos o insucesso da obtenção de uma resposta apaziguadora em ambos os campos. Ao olhar para a ciência e natureza, o sujeito vê seu

fim como relacionado ao pó, cadáveres e podridão. A resposta da ciência é objetiva e nada reconfortante. Ao tentar ao buscar a resposta no campo religioso, o poeta vê, unicamente, um Jesus decrépito e digno de pena. Um Jesus que não pôde salvar nem a si próprio, não pode salvar aquele sujeito. Resta ao poeta, unicamente, a arte. Mas a arte leva o sujeito às visões aterradoras desse sujeito.

É interessante perceber que a natureza na lira de Augusto, geralmente, não se apresenta de forma bucólica como seria típico da tradição poética. A natureza apresenta-se como o cemitério, como uma madrasta, ela lembra-o, constantemente, da efemeridade da vida, além de ser onde melhor podemos perceber a presença do grotesco por meio dos cadáveres e da putrefação.

Na última estrofe do poema, vemos a ausência do sentido no fazer poético e uma poesia que não salva e acabam por levar o poeta à afirmação irônica “Daqui por diante não farei mais versos” (ANJOS, 2012) essa fala é interessante por ironizar a ideia de uma salvação dada pela arte, mas também por trazer uma retórica refinada, pois o poeta faz todas as reflexões acerca da existência através da arte, apesar da impossibilidade de salvação. É a arte que leva o sujeito a ter essas alucinações, é ela que promove a loucura e faz esse sujeito experimentar a desagregação de suas ideias, um sentimento que emerge no decorrer do poema.

O individuo sente-se abandonado por tudo o que poderia ser um alívio ou um lugar seguro para suas dúvidas, algo que poderia dar respostas às suas questões. Ao não encontrar essas respostas, e muito pelo contrário, ter suas crenças mais abaladas, o individuo vive em tensão sem solução, nisso consiste a crise da subjetividade. A modernidade torna-se desconcertante pelo desejo – e impossibilidade – de fuga do real, pois o sujeito sente-se impotente para crer em algo que transcenda a si próprio.

Bombardeado por todas as mudanças ao seu redor, o sujeito não encontra bases para apoiar-se num mundo que é totalmente estranho para ele, pois o que, hoje, é pensado como incontestável, amanhã pode não ser mais. Assim como as noções de tempo ou o espaço que podem sofrer alterações de acordo com as variáveis de quem observa. A crise do sujeito moderno pode ser configurada pelo fato do sujeito constatar o seu poder criador e como todas essas criações (leia-se, conhecimento) são frágeis. A modernidade retira o sujeito de um local seguro, mas diferente de outros períodos esse sujeito não tem com o que preencher esse espaço. Não há mais um além, um saber fixo e estável. Há apenas, uma grande ruína a ser constatada. Esteticamente, o poeta adotará algumas estratégias para

proble-matizar essas questões, como o culto ao feio que traz elementos que a tradição poética pensava sublimes, por exemplo, o sol, estrelas e a noite que são transformados em manifestações bizarras ou monstruosas, bem como o verme que é chamado até de deus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Augusto dos. *Eu e outras poesias*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

_____. *Obra completa: volume único*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1 ed. 1994.

ALMEIDA, Rogério Caetano de. Paralelas e tangentes: A poética decadentista em Augusto dos Anjos e Antônio Nobre. In: *Revista Crioula*. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBUSP. 1 maio de 2007. Acesso pelo link: <doi:0.11606/issn.1981-7169.crioula.2007.52730>.

ARAGAO, Maria do Socorro Silva de. (Org.). II CONGRESSO NACIONAL DE LITERATURA . João Pessoa-PB. Nov. 2014.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: *Obras Escolhidas II-I*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUENO, Alexei (Org.). *Fortuna Crítica*. In: BUENO, Alexei (Org.). *Augusto dos Anjos – Obra completa: volume único*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

DIMAS, Antônio. A encruzilhada no fim do século. In: *América Latina: palavra, literatura e cultura*, 1994. p. 535-74

FIGUEIREDO, Carmem. Lúcia Negreiros. Augusto dos Anjos: paradoxos da modernidade. In: João Cezar de Castro Rocha. (Org.). *Nenhum Brasil existe – pequena enciclopédia*. v. 1, p. 567-84, 1. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

GESTEIRA, Sérgio. Imagens da turbulência na poesia de Augusto dos Anjos. In: *Matraga*: Rio de Janeiro, v. 21, n. 35, jul/dez. 2014, p. 33-46.

GONÇALVES, A. J. A Estética Expressionista na Pintura e na Literatura. In: Jaime Ginsburg (Org). *O Expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. Histórico do Expressionismo. In: Jaime Ginsburg. (Org.). *O Expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. O Expressionismo e a dissolução dos valores tradicionais. In: Jaime Ginsburg. (Org.). *O Expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GUMBRECH, Hans Ulrich. *Cascatas de Modernidade*. São Paulo: Editora 34, 1998.

HELENA, Lúcia. O EU e o livro do desassossego: Reflexões em torno de Augusto dos Anjos e Fernando Pessoa. In: *Matraga*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 35, jul/dez. 2014, p. 107-20.

HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone Petraglia; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

HOBBSAWM, Eric. Certezas solapadas. In: *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, Luiz Costa. Augusto dos Anjos: A origem como extravio. In: *Matraga*: Rio de Janeiro, v. 21, n. 35, jul/dez. 2014, p. 11-32.

MARTON, S. Nietzsche: consciência e inconsciente. In: *Extravagâncias: Ensaio sobre a filosofia de Nietzsche*. 2. ed. p. 167-82. São Paulo: Discurso; Unijui, 2001.

MOSÉ, Viviane. Sujeito Modern. In: *Nietzsche e a grande política da linguagem*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Sobre a verdade e a mentira*. São Paulo: Hedra, 2007.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. In: *MANA*, v. 11, n. 2, Rio de Janeiro, outubro 2005, p. 577-91.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: L. Charney & V. Schwartz (Orgs), *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naif, 2001. p. 115-48

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VIANA, Chico. A modernidade em Augusto dos Anjos. In: *II CONALI – ANAIS*, João Pessoa-PB. Nov. 2014, p. 17-24.

A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA *RATIO STUDIORUM* (1599)

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes (UFF)

janainal@id.uff.br

RESUMO

O início da escolarização no Brasil se deu através da Companhia de Jesus. Esta instituição religiosa fundou escolas e colégios ao redor do mundo. A organização e os conteúdos dados nos colégios pautavam-se na *Ratio Studiorum*. Era, portanto, este documento o responsável por nortear toda a educação jesuítica tanto nos colégios brasileiros quanto em todos os que a Companhia chegava. O ensino de línguas na *Ratio* pautava-se na educação humanística e era dividido em três classes de gramática, a saber: gramática inferior, média e superior. Este curso, que tinha duração de cinco anos, objetivava fornecer ao aluno o conhecimento pleno da gramática latina. Neste sentido, à luz dos procedimentos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística (HL), este trabalho tem por objetivo discorrer acerca do ensino linguístico na *Ratio Studiorum*.

Palavras-chave:

Gramática. Educação jesuítica. Historiografia Linguística. *Ratio Studiorum*.

1. Considerações iniciais

A *Ratio Studiorum* é o documento elaborado pela Companhia de Jesus, e tinha por objetivo nortear o modo de ensino em todos os colégios que as missões jesuíticas abriam. No Brasil, não foi diferente, pois, ao chegar ao Novo Mundo, a Companhia de Jesus providenciou a abertura de um colégio. Deste modo, quando se fala a respeito da organização da educação no Brasil, é importante salientar o papel que estes missionários tiveram.

A *Ratio* orienta todo o dia a dia nas instituições de ensino, desde a organização das aulas aos autores que deveriam ser utilizados para o ensino. Ela foi elaborada durante o período de cerca de cinquenta anos, e como pontua Margarida Miranda,

[...] não se trata de um escrito teórico sobre educação, mas sim de uma exposição dos métodos e práticas utilizados nos colégios da Companhia durante quase quatro séculos, canonizados após longos anos de experimentação e reflexão nas diferentes províncias religiosas. Trata-se, portanto, da resposta metodológica que a Companhia dava ao seu próprio ideal educativo. (MIRANDA, 2001, p. 100-1)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Assim, este documento buscava unificar tanto o ensino que era dado no Brasil quanto nos demais colégios que a Companhia administrava.

A *Ratio Studiorum* é composta por um conjunto de regras, divididas por pessoas que assumiam posições hierárquicas nos colégios, cujo modelo baseava-se no *modus parisiense* (STORCK, 2016). Desta forma, o bom andamento nas instituições escolares dependia do efetivo cumprimento de cada integrante.

O currículo da *Ratio* dividia-se em três grandes partes:

Letras ou Humanidades – 5 a 7 anos de duração
Filosofia – 4 anos de duração
Teologia – 4 anos de duração

Quadro 1. Divisão do Currículo da *Ratio Studiorum*

O objetivo final era o de que o aluno chegasse ao curso de Teologia. Convém ressaltar que a educação jesuítica pautava-se em um Humanismo, que visava o pleno desenvolvimento do ser humano. Assim, não bastava apenas conhecer a Deus, através da prática das orações, mas também que o humano fosse desenvolvido em toda a sua plenitude. Isso incluía o conhecimento da *litterae*.

Os jesuítas não seguiram um humanismo doutrinário que se opunha à Teologia, nem promoveram uma perspectiva secularizante do mundo. Eles tomaram o termo humanismo em sua conexão com as letras humanas, o estudo e o gosto pelas línguas e a literatura clássica grega e latina. Compreendiam que nada do que é humano se deve considerar alheio aos estudos. Ou seja, a literatura, as artes e a filosofia que abordam e refletem sobre a natureza e sobre a pessoa humana são boas em si. No pensar dos jesuítas se podia combinar o cultivo da piedade com a erudição, uma não excluindo a outra. (STORCK, 2016, p. 142)

Deste modo, a educação defendida pelos jesuítas perpassava não somente os textos sagrados, mas também toda literatura que de alguma forma fomentasse o desenvolvimento da pessoa humana bem como a sua relação com a natureza, criação divina. Os colégios jesuíticos também se inserem dentro do período de Reforma Católica. Deste modo, o curso de Teologia auxiliava no resgate ao público que a Igreja Católica estava perdendo, devido ao Protestantismo que veiculava em toda a Europa.

A fim de que o aluno pudesse chegar ao curso de Teologia, era necessário que ele pudesse fazer uso da língua latina. Ou melhor, era fundamental que o latim fosse uma língua dominada por cada estudante, uma vez que os jesuítas pautavam-se no ensino Humanista Renascentista.

Assim, para que o discente pudesse chegar ao curso de Filosofia e, posteriormente, ao de Teologia, ele passava pelo de Letras ou Humanidades. Era, portanto, no curso de Letras ou Humanidades que o aluno aprendia a gramática latina, bem como o grego e o hebraico.

Para a reflexão dos cursos de gramática que aqui serão abordados, trazemos como procedimento teórico os preceitos da Historiografia Linguística.

2. *A Historiografia Linguística*

A Historiografia Linguística (HL) é um campo de estudo que ganhou notabilidade na década de 1990. É uma ciência que trabalha de forma interdisciplinar a outras áreas do conhecimento, pois visa a estudar o texto dentro do seu contexto. Neste sentido, temos a HL como:

[...] o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares (cujo impacto pode ser ‘positivo’, i.e. estimulante, ou ‘negativo’, i.e. inibidores ou desestimulantes), de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado. (SWIGGERS, 2010, p. 2)

Assim, a HL busca remontar o universo no qual o documento de análise foi concebido, quais as influências sofridas por ele e de que modo tais pensamentos podem ser aproximados com os conhecimentos linguísticos da atualidade.

Outro teórico de renome na área da HL é Konrad Koerner. Este autor aponta três princípios para o fazer historiográfico. São eles: contextualização, imanência e adequação teórica. Diz-nos ele que:

O primeiro princípio para a apresentação das teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos tem a ver com o estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em questão. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram. [...] Por vezes, a influência da situação socioeconômica, e mesmo política, deve igualmente ser tida em conta [...]. Esta primeira diretriz pode ser chamada de ‘princípio da contextualização’. (KOERNER, 2014, p. 58)

Deste modo, o primeiro passo do historiógrafo é fazer o levantamento do “clima de opinião”. Ou seja, ver quais os acontecimentos que circundam o objeto de análise, como leis, decretos, movimentos culturais, etc. Por causa disso há a necessidade do estudo interdisciplinar, a fim de que se possa remontar o meio em que o texto foi elaborado.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Com relação ao segundo princípio, Koerner salienta que o historiógrafo deve:

[...] tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico. É desnecessário dizer que se deve abstrair da sua própria formação linguística e dos compromissos atuais na linguística. O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna. [...] (KOERNER, 2014, p. 58-9)

Desta forma, deve o pesquisador se debruçar no texto de modo a fazer o levantamento do conhecimento linguístico ali constante, buscando perceber se há alguma aproximação daquele conhecimento linguístico com outros de sua época. O estudioso deve também se distanciar do seu tempo, com vistas a não fazer comparações com os conhecimentos acerca da linguagem atuais. Portanto, deve o historiógrafo utilizar até mesmo as terminologias da época do documento analisado.

Após o levantamento do clima de opinião e da imanência do texto, “o historiógrafo pode aventurar-se a introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão” (KOERNER, 2014, p. 59). Esta fase é, portanto, a adequação teórica. Nela o pesquisador pode verificar a ocorrência, ou não, de continuidades/descontinuidades do saber linguístico do documento analisado com o saber linguístico da atualidade. É importante frisar que a HL não vê o conhecimento de forma positivista (BATISTA, 2013).

Após estas reflexões, passamos a analisar alguns fragmentos da *Ratio Studiorum*, no que concerne ao ensino de gramática.

3. As línguas na *Ratio Studiorum*

A língua latina possuía maior prestígio, seguida do grego e, após, o hebraico. Era de suma importância que o professor dominasse diversas línguas, conforme salienta a *Ratio Studiorum* quando instrui acerca do estudo da Sagrada Escritura e do professor desta disciplina.

Com grande zelo promovia o estudo de Sagrada Escritura; e o conseguirá, se para este ofício escolher homens não só conhecedores de línguas (o que é de primeira necessidade), mas ainda versados na teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber e, se possível, também eloquentes. (FRANCA, 2019, p. 92). (Grifo nosso)

Assim, o domínio das línguas era indispensável para que o ensino dos textos sagrados tivesse resultado. A língua hebraica tinha sua impor-

tância para o entendimento de algumas partes das Sagradas Escrituras, já que alguns textos bíblicos foram redigidos nela.

7. *Dotes do professor de hebreu.* Onde não houver inconveniente, ensine a língua hebraica o professor da Sagrada Escritura, ou, ao menos, um teólogo; é para desejar que seja outrossim versado em línguas, não só no grego, por causa do Novo Testamento, mas no sírio e no caldeu pelo muito que destas línguas se encontra nos livros canônicos. (FRANCA, 2019, p. 92)

Deste modo, vemos que a aprendizagem do hebreu contribuía para uma formação completa, a fim de que o aluno pudesse percorrer todo o texto sagrado sem nenhuma dificuldade. Consistia, portanto, o ensino jesuítico de uma formação erudita.

Assim, o curso de Letras ou Humanidades compreendia a aprendizagem da língua latina, grega e hebraica. Nos tópicos seguintes, discorreremos acerca das classes de gramática na *Ratio Studiorum*, que ficavam dentro do curso de Letras ou Humanidades.

3.1. Gramática Inferior

Conforme aponta a *Ratio Studiorum*,

1. Grau. O objetivo desta classe é o conhecimento perfeito dos elementos da gramática, e inicial da sintaxe. Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos. Onde houver duas subdivisões, na subdivisão inferior se explicarão, do primeiro livro, os nomes, verbos, as regras fundamentais, as quatorze regras da construção, os gêneros dos nomes; na superior do primeiro livro a declinação dos nomes sem os apêndices, e ainda os pretéritos e os supinos; do livro segundo, a introdução à sintaxe sem os apêndices até aos verbos impessoais. (FRANCA, 2019, p. 165)

Assim, ao alunado era oferecido o conhecimento introdutório da gramática latina¹, buscando que o aprendiz dominasse as classes gramaticais, bem como uma parte da sintaxe – o estudo do que é uma oração.

A classe de Gramática Inferior tinha a duração de um ano. Contudo, ela poderia ser prorrogada por mais um, caso o discente não alcançasse os objetivos propostos.

¹ A gramática a que se refere a *Ratio Studiorum* é a obra de Manuel Álvares, *De Institutione Grammatica Libri Tres*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A aprendizagem do latim, como foi dito anteriormente, se sobrepujava às demais línguas, porém, esse fato não fazia com que se diminuísse a importância do grego e do hebraico.

Quanto ao grego,

[...] a subdivisão mais atrasada aprenderá a ler e escrever, a mais adiantada os nomes simples, o verbo substantivo e o verbo barítono. Nas preleções adotem-se, dentre as cartas de Cícero, só as mais fáceis, escolhidas para este fim, e, se possível, impressas separadamente. (FRANCA, 2019, p. 165)

Vemos, portanto, que o ensino de grego podia ser subdividido, caso houvesse dois níveis para a classe de Gramática Inferior. Conforme mencionado anteriormente, se os alunos não alcançassem os objetivos propostos para aquela classe, ela poderia ser estendida para mais um ano. Assim, os conteúdos iriam divergir para cada nível.

Como se tratava de uma classe de iniciação aos estudos, o professor deveria ter o cuidado de adotar textos considerados mais fáceis. Para tanto, ele deveria trazer os fragmentos aos poucos das cartas de Cícero, e que elas atendessem ao objetivo da aula.

3.2. Gramática Média

O ensino nos colégios jesuíticos de dava de forma propedêutica. Deste modo, para o ingresso na classe de Gramática Média, o aluno precisaria dominar os elementos da gramática e inicial da sintaxe. Após isso, ele estaria apto a atingir o objetivo da classe média, que consistia no

[...] conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática; por isto nela se explica do princípio do livro segundo até a construção figurada, com os apêndices mais fáceis, ou, segundo o método romano, da construção comum à construção figurada das palavras, com os apêndices mais fáceis. (FRANCA, 2019, p. 162)

Desta forma, o discente deveria ter ciência de toda a gramática, mesmo que houvesse alguma dificuldade. O aluno sairia deste curso conhecendo as partes da oração, suas funções sintáticas. Para tanto, o professor deveria partir do segundo livro da gramática de Manuel Álvares.

No que se refere ao ensino da língua grega,

[...] pertencem a esta classe os nomes contractos, os verbos circunflexos, os verbos em μ e as formações mais fáceis.

Nas preleções só se usam as epístolas familiares de Cícero, algumas poesias muito fáceis de Ovídio e, no segundo semestre, se o Prefeito julgar conveniente, o Catecismo grego e a tábua de Cebes. (FRANCA, 2019, p. 162)

As orientações para a aprendizagem da língua grega, nesta classe, demonstram uma exigência um tanto menor, se comparado ao latim. Enquanto que é exigido o conhecimento de toda a gramática latina, do grego espera-se que o aluno saiba algumas classes de nomes e alguns verbos. Apesar deste adendo, o aluno já teria condições de ler os textos em língua grega.

3.3. Gramática Superior

Após passar pelas classes de Gramática Inferior e Média, o aluno estaria apto a entrar na classe de Gramática Superior. A respeito desta classe, pontua a *Ratio Studiorum*:

1. *Grau*. O objetivo desta classe visa o conhecimento perfeito da gramática: por isto repete sintaxe desde o princípio, acrescentando todos os apêndices (e *idiotismos*) e depois explica a construção figurada e retórica;

Assim, vemos que ao final da classe superior de gramática o aluno já teria o conhecimento e o domínio de toda a gramática latina, passando desde as classes de palavras ao estudo do que hoje nomeamos como Prosódia².

Com relação à preleção nesta classe, indica a *Ratio*:

5. *Preleção*. A preleção obedecerá à seguinte ordem: Primeiro resuma o assunto em latim e em seguida interprete cada período de modo que a exposição vernácula se siga imediatamente à latina. Em terceiro lugar retomando o trecho de princípio (a menos que prefira inserir este ponto na exposição) escolha duas ou três: palavras, explique-lhes o sentido e a derivação, confirmando esta explicação com um ou dois exemplos tomados principalmente do mesmo autor. Desenvolva também e esclareça as metáforas; sobre a mitologia, a história, e quanto se refere erudição, se ocorrer, passe rapidamente; colha duas ou três frases mais elegantes; por último percorra o trecho autor em vulgar (*em vernáculo mais elegante*). Poder também ditar o mais brevemente possível o assunto em latim, as observações, as propriedades e frases. (FRANCA, 2019, p. 159)

² A gramática de Manuel Álvares se dividia em três partes. Em suma, a primeira era concernente ao que temos na atualidade como Morfologia; a segunda se dedicava ao estudo da Sintaxe; e a terceira à Prosódia.

Vemos, desta forma, que o aluno já era capaz de entender a explicação do conteúdo em língua latina. A tradução era feita por sentenças e devia ser feita também em latim. Só depois em língua vernácula. Nesta classe, acrescentava-se também o processo de derivação e recurso estilístico, como a metáfora. Buscava-se também que o aluno adotasse a forma de escrita do autor analisado.

Outro ponto importante é o fato de haver tradução em língua vernácula. Isso permitia ao estudante conhecer não apenas o texto latino, mas também aprofundar o conhecimento da língua pátria. Pois, ao fazer a tradução, ele poderia observar o modo como as línguas funcionam, se estruturam.

No que se refere ao grego, pontua o conjunto de regras:

[...] em grego, porém, as oito partes da oração ou aquilo que se compreende sob o nome de rudimentos, exceção dos dialetos e das notas mais difíceis. Quanto às leituras, poderão explicar-se, no primeiro semestre, dos prosadores, as cartas mais importantes de Cícero *aos parentes, a Ático, ao irmão Quinto*; no segundo, o livro *Da Amizade, Da Velhice, os Paradoxos* e outros assim; dos poetas no primeiro semestre algumas elegias ou epístolas de Ovídio, escolhidas e expurgadas, no segundo, trechos, também escolhidos e expurgados, de Catulo, Tibulo, Propércio e das *Éclogas* de Virgílio, ou ainda, do mesmo Virgílio, os livros mais fáceis como o IV das *Geórgicas*, o V e o VII da *Eneida*; dos autores gregos, S. João Crisóstomo, Esopo, Agapetos e outros semelhantes. (FRANCA, 2019, p. 159-160)

Deste modo, para o estudo do grego, na parte sintática, estudavam-se as partes da oração. O ensino também se dividia em prosa e poesia. Na primeira parte, Cícero; na segunda, Ovídio, Catulo, Tibulo, Propércio, Virgílio, Crisóstomo e Esopo. Estes textos deveriam ser selecionados, de modo que as partes que trouxessem pensamentos contrários ao ideal cristão não poderiam ser trabalhadas.

4. Considerações finais

Os cursos de gramática permitiam o preparo do aluno para as demais etapas da escolarização, fazendo com que eles pudessem ter acesso à língua de autores dignos de imitação, por causa do seu modo de vida e eloquência.

A educação jesuítica se insere no pensamento humanista-renascentista vinculado ao religioso, buscando, portanto, o pleno desen-

volvimento do ser humano através do conhecimento e uso das formas de expressão utilizadas por autores clássicos, como Cícero.

O objetivo da *Ratio* era o de fornecer aos alunos tanto europeus quanto das colônias portuguesas o mesmo tipo de ensino, fazendo apenas adaptações locais. Deste modo, o mesmo ensino que era oferecido na Europa era dado nas colônias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCA, S. J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum*. Campinas-SP: KÍRION, 2019.

KOERNER, Konrad. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1995.

_____. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Tradução de Cristina Altman, Sónia Coelho *et al.* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_11.pdf. Acesso em: 22 de jun. 2019.

MIRANDA, Margarida. Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma ‘comunidade pedagógica europeia’. *Humanitas*, Coimbra, v. 53, 2001, p. 83-111. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas53/03_Miranda.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2019.

STORCK, João Batista. Do *modus parisiensis* ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 20, n. 48, jan./abr. 2016, p. 139-158. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/57630/pdf_120. Acesso em: 27 de jun. 2019.

SWIGGERS, Pierre. História, Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. *Eutomia* (Revista on-line), 2010. Tradução de Cristina Altman. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702/1289>. Acesso em: 23 de jun. 2019.

**A FEIÚRA COMO OPÇÃO ESTÉTICA EM
“MEMÓRIAS DE MARTA”**

Flávia Marçal Meslin Pires (UERJ)

fmmeslin@gmail.com

Carmem Lucia Negreiros de Figueiredo Souza (UERJ)

carmemlucianegreiros@gmail.com

RESUMO

A proposta desse trabalho é estudar a feiúra como estratégia literária na obra “Memórias de Marta”, de Júlia Lopes de Almeida. Júlia foi uma autora reconhecida no final do século XIX e início do século XX, tendo sido uma das organizadoras das reuniões para fundação da Academia Brasileira de Letras. Todavia, sofreu um processo de esquecimento e silenciamento, tendo sido deixada de fora do cânone literário. Inicialmente, há que se conceituar feiúra. Para isso, recorremos aos estudos de Umberto Eco em “A história da feiúra”. A concepção tradicional de feio é aquilo que se opõe ao que é belo. Segundo esse entendimento clássico e baseado em uma oposição, a beleza está relacionada à harmonia e proporção das formas. O feio, nessa concepção, não teria nenhum valor próprio. Umberto Eco é contrário a essa posição e age no sentido de afirmar o valor da feiúra como uma categoria estética que goza de autonomia. As ideias de beleza ou feiúra se constituem dentro de sistemas de representação, não são conceitos universais: culturas diversas produzem conceitos diversos. Quais seriam então os ideais e sistemas de representação vigentes à época da obra em questão? Memórias de Marta foi publicado em 1889. Conservava ainda resquícios do romantismo. Não é surpresa então a opção pela feiúra como estratégia narrativa. Como Victor Hugo nos ensina, a feiúra romântica tem uma função. A proposta desse trabalho é debater acerca desta função e analisar como a feiúra pode se constituir como estratégia narrativa e opção estética.

Palavras-chave:

Feiúra. *Belle Époque*. Júlia Lopes de Almeida.

1. Apresentação da obra: breve resumo

A obra “Memórias de Marta” é muito significativa para os estudos acerca da autoria feminina: ela introduz a ideia de que a instrução seria possibilitadora de ascensão social. É uma das primeiras a pensar a emancipação através da palavra – sendo o discurso a estratégia utilizada para transgredir o padrão de feminilidade nos oitocentos.

Um retorno histórico ao passado e o resgate de uma autora como Júlia Lopes de Almeida é relevante para entender como se forma a construção discursiva acerca das mulheres, como se formou uma ideia de padronização de cultura e como foi legitimado o discurso dominante. O resgate da autora pode facilitar a compreensão da formação dos discursos

sobre as mulheres à medida em que evidencia as tensões por elas experimentadas, bem como evidencia as amarras sociais que precisaram ser ultrapassadas pelo exercício da escrita feminina.

Mais do que o direito à fala, pode-se pensar que às mulheres foi negado o direito à própria história. A história sempre nos foi apresentada sob a perspectiva autoral masculina, a exemplo dos romances do século XIX. Uma narrativa que trata da questão da memória, especificamente a memória de uma mulher, sendo escrita por outra mulher, torna-se de grande relevância. Os estudiosos do tema tem buscado mostrar um outro ponto de vista que vá além da mera vitimização acerca do esquecimento canônico e literário.

Este estudo alinha-se a esses esforços no sentido de pensar o lugar da autoria feminina na literatura brasileira. O esforço realizado por essas mulheres para ter acesso à voz, as estratégias discursivas utilizadas para isso, a forma com que lidavam com a autoridade e o poder.

“Memórias de Marta” foi o romance escolhido para buscarmos compreender como Júlia usa a literatura a fim de sugerir caminhos alternativos para as mulheres em uma sociedade tão opressora, caminhos estes que, de algum modo, sugerem um outro modelo de feminilidade.

Estudar a linguagem nos romances do século XIX nos faz observar como funcionavam os mecanismos de controle social, como se formava uma cultura de padrões a serem seguidos e como, de forma geral, as mulheres permaneciam excluídas do processo de criação artística e cultural. Vale ressaltar que a contribuição feminina não vale apenas pela temática abordada, mas por seu valor estético enquanto arte e literatura. As mulheres, na arte, sempre foram inspirações, criações, mas raramente criadoras. Sempre retratadas como dóceis e boas, se mantinham um estado de subserviência, mas consideradas transgressoras se empunhavam uma pena para fazer uso da palavra.

Em pesquisas realizadas no acervo particular de D. Júlia, a pesquisadora Rosane Saint-Denis Salomoni (2007), pôde constatar a existência de três edições de *Memórias de Marta*: a primeira data de 1888 e foi publicada em folhetins na Tribuna Liberal do Rio de Janeiro. A segunda é de 1899, e a terceira, editada entre 1925 e 1932. Essas últimas já em formato de livro. O texto a que hoje temos acesso foi publicado pela Editora Mulheres em 2007, é uma atualização da última edição. Há diferenças relevantes entre as narrativas. Há a omissão, nessa última edição, de alguns parágrafos que estavam presentes nos folhetins, em que a per-

sonagem Marta tece reflexões acerca do processo de escrita e dedica aquelas memórias à sua filha.

Em uma breve síntese, pode-se afirmar que a narrativa nos traz o relato de Marta, adulta, acerca de sua vida. Alguns fatos foram marcantes nessa história: a morte do pai quando criança; o conseqüente empobrecimento; a necessidade de mudança para um cortiço sujo e feio em pleno Rio de Janeiro Imperial; o incansável trabalho de sua mãe, engomadeira, a fim de garantir o sustento das duas. O início dos estudos de Marta na escola pública e a figura de D. Aninha, sua professora, que observou nela um potencial e incentivou que esta se dedicasse a se formar professora.

Tendo se tornado professora, Marta pôde oferecer uma melhor condição de vida à mãe e as duas puderam sair do cortiço. Marta sempre foi uma moça de poucos atributos físicos, que se descreve como feia e sem graça ao longo de toda narrativa. O que não é ingênuo, como perceberemos mais adiante. Em termos de vida amorosa, Marta se decepciona com um primeiro amor e mais adiante se casa sem afeto, por mera insistência da mãe, que morre logo a seguir.

É interessante perceber que Marta não se restringe a um relato objetivo de suas experiências, mas tece juízos de valor acerca de condutas que poderiam ser consideradas transgressoras para a época. É como se o seu passado pudesse servir de um exemplo pedagógico, uma possibilidade para as mulheres que precisavam se libertar da tutela masculina. É como se o romance apontasse possibilidades de sobrevivência mesmo sem a presença masculina.

A ideia de memória em “Memórias de Marta” é proposta a partir da tensão entre o que Marta era capaz de observar visualmente e o que era capaz de imaginar. No início da narrativa a única boa lembrança da infância era uma casuarina, uma árvore da qual gostava muito, em contraste com as demais imagens, de sombra, feiúra, pobreza, monotonia.

O título do romance é importante para a sua apreensão: ele por si só nos sugere a ideia de memórias, remete à ideia de autobiografia, como se sugerisse de imediato uma trajetória bem sucedida. O leitor poderia pensar a princípio tratar-se de uma autobiografia. Mas não podemos observar uma relação direta de identidade entre autora–narradora–personagem. Isso quer dizer que há identidades diferentes: a autora (Júlia Lopes de Almeida) e a narradora-personagem (Marta), o que romperia então conceito de pacto autobiográfico.

Podemos considerar o texto como um romance, sem dúvidas, mas também como uma autobiografia ficcional. Em síntese, podemos compreender que o romance “Memórias de Marta” tem como assunto a autobiografia da personagem Marta, que escreve suas lembranças para contar à filha. Essa filha é quem conseguirá estabelecer o pacto autobiográfico ao identificar a relação entre autora–narradora–personagem (Marta escreve, narra e é a personagem).

Júlia Lopes de Almeida

Júlia Lopes de Almeida foi uma escritora reconhecida ainda em vida, mas esquecida pela história. Júlia nasceu em 1862 e morreu em 1934. Ela produziu uma extensa obra voltada principalmente a mulheres escolarizadas e burguesas. Ficou conhecida como D. Júlia e foi uma das principais organizadoras das reuniões que deram origem à Academia Brasileira de Letras. Todavia, por ser mulher, não pôde ocupar uma cadeira na Academia e como “homenagem”, seu marido assumiu um lugar por ela.

Apesar das dificuldades que o ambiente intelectual oferecia, as narrativas de Júlia Lopes nos oferecem recursos para compreendermos as inúmeras imagens de mulheres da *belle époque* carioca: a dona de casa, a burguesa, a mãe e esposa dedicada, a mulher que trabalha. Em seus textos podemos perceber as convenções sociais que atavam essas figuras e como elas gradualmente começaram a se libertar. Entre os assuntos abordados por ela estão: a educação, autonomia feminina, bem como as transformações “civilizatórias” ocorridas na cidade naquele período.

Uma leitura superficial de sua obra a classificaria como tradicional. Mas uma observação atenta revela a ousadia de aproveitar o pouco espaço de fala autorizado para suscitar reflexões sobre o novo comportamento feminino. Sutileza e ironia são marcas da sua obra. Porém, a facilidade de leitura e a leveza não são ingênuas, são construídas pela autora para gerar empatia e garantir que sua voz continuasse a ser ouvida. Em certa ocasião D. Júlia e o esposo, Filinto, deram uma entrevista à João do Rio, vejamos:

“Há muita gente que considera D. Júlia o primeiro romancista brasileiro.” Filinto tem um movimento de alegria. “Pois não é? Nunca disse isso a ninguém, mas há muito que o penso. Não era eu quem deveria estar na Academia, era ela.” (João do Rio)

Os estudiosos de sua obra se dividem acerca do lugar transgressor ocupado por Júlia. As críticas à obra da autora são diversas: existem estudiosos que defendem a transgressão, sutil e leve, como marca de sua

obra, que mesmo negociando espaços com a tradição, não deixava de sugerir novos caminhos.

Todavia, há estudiosos que compreendem que a sua obra confirma a ideologia dominante e os estigmas em relação à mulher.

Apesar das contradições, o fato de Júlia ter sido criadora de um discurso, tendo alcançado visibilidade na imprensa e tendo se dedicado a escrever como uma profissão, por si só já pode ser considerado um ato transgressor, que contrariava o que se esperava do modelo de mulher de seu tempo.

Mas o debate não deve se limitar à sua biografia: em análise do seu estilo literário, encontramos uma ironia refinada. Uma escrita sutil, objetiva, aparentemente leve e cotidiana são algumas marcas da autora. Júlia estrategicamente, a fim de manter a visibilidade na imprensa, precisou negociar espaços para se manter em um universo público. Utilizando-se do poder da palavra, do poder do discurso, plantou sementes de questionamento à tradição na mulher oitocentista.

Seu estilo “ameno” foi, na verdade, a estratégia escolhida para ter garantido o acesso à massa de leitoras, uma vez que propostas mais nitidamente revolucionárias certamente seriam silenciadas. Portanto, fica claro que o romance não tem uma perspectiva ingênua e a sua finalidade extrapola o que se observa “na superfície”.

2. A mulher na Belle Époque

A mulher deste período experimentava uma série de tensões. Ao mesmo tempo em que era incentivada pela medicina a não mais ficar restrita ao ambiente fechado das alcovas domésticas e assim começava a frequentar as ruas, os salões de chá, os cinemas, ainda era muito limitada pelo discurso moralista.

Enquanto passava gradualmente a ter mais acesso à educação, a ideias emancipadoras acerca do comportamento feminino, ainda recebia uma educação voltada principalmente para o lar e para a maternidade. Dessa forma, a ideia sobre a natureza feminina definiu a mulher enquanto um ser que deveria ser delicado e maternal (essa seria uma mulher de “bem”). Porém, ao romper com esse modelo e resolver exercer atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como o ofício das letras, por exemplo, era definida como perigosa e potencialmente má.

Mas porque escrever era considerado um comportamento inadequado para as mulheres? Vejamos esse trecho do pensamento de Foucault que nos explica como deter o poder do discurso é importante:

O discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (Foucault, 2008, p. 10)

Nesse sentido, compreendendo que discurso é poder, o ato de escrever é de grande relevância. E “Memórias de Marta” traz uma reflexão justamente sobre uma mulher que se torna capaz de escrever. A literatura escrita por mulheres nesse período representa uma tentativa de destituir o discurso dos mecanismos de poder coercitivo estabelecidos.

3. *A personagem Marta: caracterização e evolução*

A personagem principal (Marta) se descreve como uma moça feia, sem atrativos, socialmente limitada:

“...pelo que lhe sugere a sua imaginação. Esta em mim sempre foi de fôlego curto, assim como o meu círculo social muito restrito. Uma e outra coisa tornaram-me como que medrosa de mim mesma.” (ALMEIDA, 2007, p. 5)

“A minha nevrose, a minha dor de viver, de ser feia, de ser pobre, de ser triste durou ainda muito tempo e creio que não se extinguiu absolutamente...” (ALMEIDA, 2007, p. 135)

“A minha fealdade, a injustiça de Deus. Compreendia Luiz. Como poderia ele amar uma rapariga sem graça, sem nome e pobre como eu.” (ALMEIDA, 2007, p. 119)

Mas a personagem evolui ao longo da narrativa enquanto Júlia propõe uma reflexão sobre as tensões femininas de sua época. Uma das questões mais nitidamente abordadas é a ideia de casamento. Marta não desejava se casar, estava decepcionada com o amor e se julgava incapaz de ser amada. Porém, por insistência de sua mãe, acabou se casando com Miranda “homem de quarenta e tantos anos” (ALMEIDA, 2007, p. 148).

É interessante observar que Miranda se apaixonou pelo espírito e intelecto de Marta, e não por seus atributos físicos e sociais. Marta havia viajado de férias com sua professora. Nesta ocasião ela se apaixona por Luís, primo de sua mestra. Sob a influência dessa paixão (não correspondida) ela escreve cartas inspiradas para sua mãe. É através da leitura dessas cartas que Miranda se apaixona.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A mãe de Marta desejava que ela se casasse para cumprir seu papel social enquanto mulher: “ouve-me filha: a reputação da mulher é essencialmente melindrosa. Como o cristal puro, o mínimo sopro a enturva” (ALMEIDA, 2007, p. 143). Marta não gosta da ideia de um casamento sem amor: “Não desejo casar-me”, uma vez que “alcancei uma posição independente: não precisarei do apoio de ninguém” (ALMEIDA, 2007, p. 149).

Esse poderia ser considerado o ponto alto do romance, que sugere uma postura de independência feminina frente às pressões sociais. Essa simples sugestão de Marta acerca da sua autonomia, nas palavras de Salomoni pode ser assim entendida: “triunfa a apologia que a escritora faz ao trabalho feminino e à capacidade das mulheres de superarem desafios” (SALOMONI, 2007, p. 19). É importante salientar que essa não é a única questão que se destaca: o impasse frente ao casamento é importante, mas também o processo de superação e ascensão social da personagem.

Apesar do questionamento, Marta acaba aceitando o pedido de casamento, o que não torna o romance menos interessante, pelo contrário. O leitor é convidado a refletir sobre como o status de mulher casada era importante para aquela sociedade. Salomoni entende que Júlia pode ainda ter optado por essa alternativa “ou por estar presa ao contexto patriarcalista em que vivia ou em virtude de precisar preservar uma imagem de escritora e senhora ‘bem comportada’, ou ainda por acreditar na instituição do matrimônio”. Na prática, o casamento é um subterfúgio, ou ainda um “remédio” contra o fato de ser considerada incapaz perante uma sociedade patriarcal.

Júlia não deixa de sugerir uma reflexão acerca do descompasso entre marido e mulher, vejamos esse trecho:

“Quando um homem de espírito superior não encontra na esposa um entendimento claro, uma percepção nítida das coisas, uma inteligência preparada para a perfeita compreensão da sua, como um refletor de suas ideias, esse homem deixa de lhe comunicar os seus projetos (...). A mulher, então, ou se resigna a viver encolhida em casa, na humilhante posição de mera governante, ou revolta-se contra a superioridade do marido e provoca-o de todas as maneiras (...). Agora, quando é a mulher a mais inteligente e a mais ilustrada (...) cabe-lhe a ela então disfarçar a diferença intelectual que entre os dois exista e procurar nivelar-se com ele ao mesmo tempo em que insensivelmente lhe vai polindo a educação” (ALMEIDA, 2007, p. 155).

4. *Breve histórico da feiúra*

Inicialmente, há que se conceituar feiúra e compreender de que feiúra pretende-se tratar. Para isso, recorremos aos estudos de Umberto Eco em “A história da feiúra”. A concepção tradicional de feio é aquilo que se opõe ao que é belo. Segundo esse entendimento clássico e baseado em uma oposição, a beleza está relacionada à harmonia e proporção das formas. O feio seria, assim, o oposto do que é belo. Não sendo belo, o feio, nessa concepção, não teria nenhum valor próprio. Umberto Eco age no sentido de afirmar o valor da feiúra, demonstrando uma série de manifestações do feio na literatura e demais artes. Eco compreende o feio como uma categoria estética que goza de autonomia.

A definição acerca do que é considerado belo ou feio sofreu uma série de mudanças ao longo da história da humanidade. Na arte da Antiguidade cada parte do corpo a ser representada deveria corresponder a uma dimensão exata a fim de se alcançar a beleza. Os deuses da civilização helênica correspondiam ao modelo da beleza suprema, aquela que deveria ser imitada. A partir do cristianismo, surge a ideia de que Deus criou o universo e ao contemplar a sua criação percebeu que aquilo era bom. Assim, o universo seria belo, uma vez que construído à imagem e semelhança do seu criador. Conservava-se ainda o ideal de proporção e harmonia. Mesmo neste universo supostamente belo, ainda existiam os seres grotescos, medonhos e feios, que estariam, portanto, violando as leis da natureza.

A partir do Romantismo, a concepção da feiúra sofre uma revisão estética. A partir desse período a preocupação com a beleza deixa de ser apenas com as formas que ela pode tomar e passa a ser com o efeito que ela deve causar. Busca-se compreender os efeitos artísticos que uma obra pode produzir no seu receptor, bem como a reação deste. O que é sublime? Pode ser um temporal, o mar agitado em uma tempestade, um penhasco. O Sublime pode ser identificado como aquilo que não se poderia definir ou dominar, mas ainda assim produzir admiração. Victor Hugo, em 1827, em seu prefácio “Do grotesco e do sublime” realiza um elogio ao grotesco. É nesse ponto que o grotesco aparece como sendo a opção estética desta geração. É como se a feiúra, o grotesco, fosse uma fonte inesgotável de inspiração para a arte.

5. *O feio em Memórias de Marta*

Desde o início da narrativa observamos que ela não pretende se dedicar à beleza. É retratada a miséria e a feiúra não só em termos estéticos, mas também no que diz respeito às injustiças sociais:

“Lembro-me que vivíamos nós duas sós, minha mãe engomando para fora, desde manhã até a noite, sem resignação arrancando suspiros do peito magro, mostrando continuamente as queimaduras das mãos e a aspereza da pele dos braços estragada pelo sabão. Custou-lhe a afazer-se aos maus tratos da miséria. Mas que resignação depois.” (ALMEIDA, 2007, P.45)

Além da tristeza e feiúra ambiental (afinal, o local da narrativa – o cortiço – sugere um ambiente sujo, malcheiroso, obscuro, incômodo), a própria Marta se descreve como uma personagem feia e medíocre.

“Compreendi a minha fealdade pela primeira vez”(p. 19)“Eu, pálida, o cabelo muito liso (...) o vestido de lã cor de havana, comprido e esgarçado, os sapatos cambaios...” (ALMEIDA, 2007, p. 19)

“Não esperavam nada de mim, estudante medíocre e criança tímida, e foi com surpresa que as professoras me viram responder a todas as perguntas com desembaraço e firmeza (...) um espírito animador e caridoso se teria apossado de mim?” (ALMEIDA, 2007, p. 30)

“Passaria para sempre despercebida, mesmo pela vista dos mais curiosos” (ALMEIDA, 2007, p. 143)

6. *A imagem no espelho*

Um episódio da história em especial mostra-se de grande relevância para a compreensão dessa feiúra na obra. A menina Marta era muito pobre e vestia-se de roupas velhas e gastas. Uma vez, acompanhando as entregas de roupa da sua mãe à casa de uma cliente rica ela se vê em frente a um espelho, ao lado da bela filha da cliente de sua mãe:

“Acabada a música conduziu-me para a frente do espelho, um grande espelho que vinha do teto ao chão. Olhou bem para si e mediu-me depois a imagem refletida a seu lado, de alto a baixo. Compreendi a minha fealdade pela primeira vez. Que diferença entre nós duas! Ela, muito corada, olhos brilhantes de alegria e de orgulho (...) Eu, pálida, o cabelo muito liso, as pernas muito magras (...). A pequena compreendeu-me e demorou-se maldosamente a confrontar-me com altivez. Eu sentia-me humilhada e com vontade de chorar...” (ALMEIDA, 2007, p. 19)

A figura do espelho serve como um choque de realidade para Marta, que a partir daí passa a ter consciência de sua feiúra e de sua mi-

séria. Na mesma visita a menina se encanta pela boneca da menina rica e pede uma igual à mãe:

“No dia imediato, comprou-me uma boneca. Deu-me embrulhada e pôs-se à espreita, fixando avidamente em mim o seu olhar de santa. Desdobrei o papel, com uma ansiedade nervosa. Quando vi o desejado objeto, levantei os olhos para minha mãe e, como se estivesse em frente de um espelho, vi nela retratada a minha decepção.” (ALMEIDA, 2007, p. 41)

“não entrara nunca em uma casa como a de Lucinda, nem se vira em frente de um espelho, miserável e feia, ao lado de outra menina de sua idade, bela e orgulhosa...” (ALMEIDA, 2007, p. 45)

“Memórias de Marta” nos apresenta a feiúra através do ambiente sujo, mal iluminado do cortiço, retratando a miséria social. Além disso, nos apresenta uma personagem principal que não corresponde aos atributos mínimos exigidos a uma moça de sua idade.

Mas afinal, porque a feiúra foi a categoria estética escolhida pela autora em 1889 para narrar sua história? Essa escolha, sem dúvidas não foi inocente. Vejamos como o feio era compreendido na Belle Époque a fim de buscar compreender essa questão.

7. *O feio na Belle Époque*

Pensando acerca do que significa a feiúra nesse período, não seria absurdo afirmar que o período guarda ainda resquícios do romantismo, em que o grotesco passou a ser utilizado com a função de provocar uma reação no leitor. Não é surpresa então a opção pela feiúra como estratégia narrativa. Como nos ensina Victor Hugo, a feiúra romântica tem uma função, ou várias, como veremos adiante.

Mas afinal, o que era o feio na *Belle Époque*? Pensando no cientificismo, nos vertiginosos avanços da modernidade, nas invenções e avanços da ciência, um corpo bonito é um corpo saudável, um corpo que frequenta a praia, que pega sol, que pratica esportes. Marta era o oposto disso: era uma menina de cortiço, magra, doente, pobre, fisicamente frágil – o que a princípio a impediria de ter sucesso.

A feiúra pode ser pensada também sob a égide de uma das tensões experimentadas pelas mulheres. Elas começavam a ganhar o espaço público da rua, frequentar as lojas da moda da Rua do Ouvidor. A vitrine das lojas provoca encantamento mostrando as últimas novidades da Europa. Mas o corpo também passa a ser visto como uma espécie de vitrine. E a mulher consumidora torna-se também uma vitrine, cada vez mais fo-

ra de casa e com o corpo à mostra. A tensão reside no fato de que o “feio” ainda era considerado o fato dessa mulher se expor demais e acabar sendo taxada de libertina.

A moral tradicionalista e o cientificismo estavam presentes como mecanismos de controle no próprio corpo da mulher. O discurso moralista ainda colocava limites acerca do que a mulher poderia ou não vestir. O cientificismo atuava como argumento de autoridade inquestionável acerca das práticas que eram ou não consideradas saudáveis.

8. Conclusão

Voltando-nos especialmente para o segmento artístico da literatura como um campo de produção de discurso, é perceptível que este é, a princípio, um lugar de exclusão. Um lugar em que poucos detêm o poder de dizer o que tem ou não valor. O que é belo ou feio para a literatura brasileira? O que é agradável ou desprezível? Mais do que isso: quem decide sobre essas respostas?

Em nossa historiografia literária podemos encontrar uma maioria de autores, homens, geralmente brancos e localizado em centros urbanos, muitas vezes pertencentes à classe média. As suas obras e suas personagens serão construídas com base nesses conceitos de beleza ou feiúra. O que é destoante por muito tempo foi deixado de lado das narrativas canônicas ou, quando incluído, gozava de posições secundárias ou caricaturais.

Assim, é difícil romper com essas representações já pré-estabelecidas. Autores e autoras que estão fora desse padrão percebem dificuldades para ter suas obras reconhecidas. Pode ser considerado o caso de Júlia Lopes de Almeida, que embora reconhecida pela massa a seu tempo, foi excluída do cânone literário.

Em “Memórias de Marta”, observamos que a autora desconstrói a representação burguesa de matrimônio e preza pela autonomia feminina através do estudo e do trabalho. A concretização do casamento de Marta na obra só nos leva a refletir acerca de uma sutil compreensão do papel da mulher naquele contexto, denunciado muitas vezes pela narrativa. Esta obra de Júlia é um convite à reflexão acerca das tensões experimentadas pelas mulheres da *Belle Époque*.

Podemos observar a feiúra sob dois aspectos principais: a feiúra física e social da personagem Marta (o cientificismo agindo no corpo da

mulher para ditar o que era ou não adequado) e a feiúra como uma crítica social, a feiúra que representa tudo aquilo que vai contra o avanço: a mi-séria, o atraso, as desigualdades sociais.

Em síntese, é interessante perceber que Júlia adiciona o conjunto de feiúras à beleza da figura da mulher. A feiúra nos chama a atenção pa-
ra a personagem feminina. Se essa feiúra poderia parecer apenas um de-
talhe, se poderia parecer superficial, na verdade não o é. Marta não tem o
que é exigido de uma personagem feminina. Ela não possui os atributos
físicos e sociais para ser considerada uma boa moça perante a sociedade.

A figura de Marta é inicialmente marginalizada (ela é descrita
como feia e medíocre). Porém, é precisamente aí que reside o caráter pe-
dagógico da obra: apesar de feia, ela obtém o sucesso pessoal através dos
estudos e do trabalho. Mesmo sendo feia, pobre e não tendo um homem
que a legitime perante a sociedade, através do seu esforço próprio, ela
consegue obter independência financeira. Apesar de sua posição social-
mente marginalizada, Marta descobriu nos estudos e no trabalho uma op-
ção de vida viável.

A figura de Marta é inicialmente marginalizada (ela é descrita
como feia e medíocre). Porém, é precisamente aí que reside o caráter pe-
dagógico da obra: apesar de feia, ela obtém o sucesso pessoal através dos
estudos e do trabalho. Mesmo sendo feia, pobre e não tendo um homem
que a legitime perante a sociedade, através do seu esforço próprio ela
consegue obter independência financeira.

O fato de Marta ser uma personagem feia legitima a sua ascensão
social, uma vez que ela não ascendeu por ser bonita. O êxito final da per-
sonagem reside não apenas em alcançar autonomia econômica, mas no
fato de se tornar escritora. Criadora de discurso. Ao adquirir voz e relatar
suas memórias para a filha ela se torna detentora do poder da palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Memórias de Marta*. Florianópolis: Mulhe-
res, 2007.

DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*, 9. ed. 2. re-
impressão. São Paulo, Contexto, 2009.

FAEDRICH, Anna. Apresentação e posfácio, In *Nebulosas*, 2. ed. Rio de
Janeiro: FBN e Gradiva Editorial, 2017

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GONÇALVES, Diana Vidal. *Júlia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX*: um estudo sobre o livro escolar. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2004.

HAHNER, June. *Emancipação do sexo feminino*. A luta pelos direitos da mulher no Brasil 1850-1940, Florianópolis: Mulheres, 2003.

MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. A condição feminina em Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin. São José do Rio Preto, Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 1998.

SALOMONI, Rosane. Introdução. In: ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Memórias de Marta*. Florianópolis: Mulheres, 2007.

A FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E CULTURAL DO NEGRO: HISTÓRIA, PRECONCEITO E IDENTIDADE

Rodrigo Vitorino Ramos Costa (UFOP)

rodrigo.vitorino@aluno.ufop.edu.br

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de se oferecer aos estudantes do curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol, uma reflexão como proposta curricular, tendo como ponto de partida, a *Salsa Cubana*. O objetivo primeiro deste trabalho é analisar historicamente a participação do negro no processo de formação linguístico-cultural em Cuba. A investigação será conduzida pelo método qualitativo, pois se pretende conhecer e analisar os vocábulos de origens africanas, que contribuem para a formação linguística do espanhol cubano. Nossa pesquisa se fundamentará no marco teórico epistemológico construtivista e, terá como aporte principal, os saberes artístico-culturais linguísticos, que se consideram necessários para formação docente. Este trabalho, metodologicamente, usará uma amostra (de um *corpus* mais amplo) de músicas e canções culturais caribenhas, pertencentes ao gênero musical *Salsa*, interpretadas por cantores cubanos.

Palavras-chave:

História. Identidade. Negro. Preconceito. Salsa. Formação docente.

1. Introdução

Este trabalho surge da necessidade de se oferecer aos estudantes do curso de Letras, habilitação em Português/Espanhol, uma reflexão sobre proposta de estrutura curricular, tendo como ponto de partida, o seguinte tema de investigação: *A formação linguística e cultural do negro: história, preconceito e identidade*.

O objetivo primeiro é analisar historicamente a participação do negro no processo de formação linguística-cultural em Cuba. Nesse sentido, pretendemos discutir a estrutura curricular do curso de Letras Português/Espanhol, o processo de formação docente, bem como problematizar “quais são os saberes artístico-culturais e linguísticos que se consideram necessários para a formação docente”, e “como preparar os estudantes brasileiros e futuros docentes a reconhecer as diferentes variações do espanhol”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Estas são questões que contribuem para identificar quais são as debilidades do processo de formação docente dos alunos do curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol.

A investigação é conduzida pelo método qualitativo, pois se pretende conhecer e analisar os vocábulos de origens africanos, que contribuem para a formação linguística do espanhol cubano.

Esta pesquisa usa uma amostra de um *corpus*, mais amplo, de músicas e canções culturais caribenhas, pertencentes ao gênero musical *Salsa*, interpretadas por cantores cubanos.

Nossa pesquisa se fundamenta no marco teórico epistemológico construtivista e, tem como aporte principal, os saberes artístico-culturais e linguísticos, que se consideram necessários para formação docente.

Este trabalho está organizado em duas seções, além da introdução, da reflexão final e das referências bibliográficas. Na primeira seção, buscamos estabelecer um diálogo histórico realizado por Moreno de Alba (1995), visando apresentar o movimento migratório da língua espanhola, através dos aspectos de mudança e variação linguística.

Na segunda seção, abordamos as temáticas referentes à Linguística Aplicada e Formação Docente de Professores de Línguas. Para contribuir com essa discussão, convocamos os autores: Celani (2010), Moita Lopes (2013), Miller (2013); Gimenez (2013), Menezes (2009), Kleimam (2013), dentre outros.

2. Breve histórico: dialogando com a teoria.

Desde a chegada de Cristovão Colombo à América, certamente que de lá para cá, do ponto de vista histórico, muitas mudanças aconteceram, e, evidentemente, que a língua espanhola, trazida pelos espanhóis, acompanhou também o processo evolutivo de mudança.

Se habla normalmente del español de América. Tal vez si se permuta el *de* por *en* quede menos comprometida la posición. Los temas que se desarrollarán se refieren, entonces, al español *en* América, no precisamente al español *de* América (MORENO DE ALBA, 1995, p. 13)³

³ Normalmente se fala do espanhol da América, tal vez, o uso da preposição *de* por *em* seja menos comprometida. Os temas que se desenvolvem se referem, então, ao espanhol na América, no precisamente ao espanhol da América. (MORENO DE ALBA, 1995, p. 13. Tradução livre).

Na obra intitulada *El español en América*, Moreno de Alba (1995) descreve sobre a evolução da língua espanhola, referindo-se à comparação do fenômeno americano, com o judeu-espanhol.

Ao referir-se especificamente sobre a língua espanhola trazida ao continente latino-americano, o autor procura centralizar toda e qualquer discussão sobre o espanhol *da América*. Moreno de Alba (1995), ao analisar a obra de J. J. Montes, que escreveu “*Breve noticia sobre la investigación lingüística en la Cuba de hoy*”, BICC, XLIV, 1989, 644, expressa sua concordância com Montes ao se tratar do espanhol *da América*:

Sobre el empleo de esta preposición *en* en lugar de *de* escribió Montes, (MORENO, 1995, p. 13). “el uso de *en* en este caso en vez de *de* parece envolver una concepción del español americano como algo ajeno, importado y no creado (o cocreado) por los americanos en su uso diario a lo largo de cinco siglos (In: MORENO DE ALBA, 1995, p. 13)⁴.

Ciertamente parece convincente esa opinión, pues no puede uno sino estar de acuerdo en que español de América, como español de México o español de España, son entidades históricas identificables, planteamiento sustentando “en las colectividades humanas que las emplean, las desarrollan, reflexionan sobre ellas, las integran a su conciencia cultural, las convierten en señas de identidad”. (J. L. Rivarola, “La formación del español de América”, EA, 53, 1990, 24 *apud* MORENO DE ALBA, 1995, p. 14)⁵.

Segundo Moreno de Alba (1995), a língua que hoje se fala na América é o produto de uma evolução incessante, e, para comprovar tais mudanças, ele propõe a comparação do fenômeno americano, com o judeu-espanhol.

En el mismo año en que Colón descubre América, los Reyes Católicos expulsan a los judíos de España. Los primeros descubridores y los sefarditas hablan seguramente la misma lengua hacia finales del siglo XV. (MORENO DE ALBA, 1995, p. 15)

⁴ Sobre o uso da preposição *em*, ao invés da preposição *de*, escreveu Montes, (MORENO, 1995, p.13). “O uso da preposição *em*, neste caso, ao invés do uso da preposição *de*, parece envolver uma concepção do espanhol americano como algo alheio, importado e não criado (ou recriado) pelos americanos em seu uso diário ao longo de cinco séculos” (In: MORENO DE ALBA, 1995, p. 13) (Tradução livre).

⁵ Certamente parece ser convincente essa opinião, pois no se pode deixar de concordar que o espanhol da América, como o espanhol do México ou o espanhol da Espanha, são entidades históricas identificáveis, sendo raízes sustentadas por coletividades humanas que as empregam, as desenvolvem e refletem sobre elas, e as integra a sua consciência cultural, convertendo-as em sinal de identidade”. (J. L. Rivarola, “La Formación del español de América. EA, 53, 1990, 24). (In: MORENO DE ALBA, 1995, p. 14) (Tradução livre).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para comprovar a sua argumentação, Moreno de Alba (1995) cita algumas passagens da pesquisa do estudioso Rafael Lapesa, que, segundo o autor, é indispensável a sua precisão:

Es probable que el lenguaje de la subcomunidad hebrea, sobre toda la no conversa, fuese más arcaizante que el de los cristianos viejos. En la koiné sefardí no prevalecieron los rasgos fonéticos que en 1492 habían triunfado ya en la pronunciación norteña de España, ni tampoco- salvo la eliminación de /s/ y /z/ áptico-alveolares y la situación de /l/ por /y/ - las innovaciones que entonces cundían con pujanza en la España meridional, sobre todo la del sureste. En documentos americanos aparecen desde muy pronto, al lado del seseo-ceceo y el yeísmo, muestras de ensordecimiento de sibilantes sonoras intervocálicas, fenómeno de procedencia norteña. (R. Lapesa, “Observaciones a El español en América, 1ª Ed., de J. G. Moreno de Alba”, carta inédita dirigida al autor en 1988. In: MORENO DE ALBA, 1995, p. 16)⁶

Moreno de Alba (1995) afirma que, a partir da expulsão dos judeu-espanhóis que se dispersaram para diversas regiões do mundo, e que, diferentemente da América, a língua espanhola evoluiu, às vezes de maneira independente, ou, às vezes, paralelamente com o espanhol peninsular.

O autor acrescenta que, apesar das diferenças e para que conheçamos o estado atual da língua, suas peculiaridades e suas diferenças regionais, é necessário estudar o estado da língua que os descobridores e conquistadores trouxeram para a América.

Ao analisar o aspecto linguístico da língua espanhola, Moreno de Alba (1995) utiliza o contexto histórico para estabelecer e confirmar, segundo ele, algumas hipóteses da variação linguística com os mesmos princípios desde a sua implantação.

Sua análise histórica inicia com a chegada dos primeiros colonizadores espanhóis às ilhas Antilhas, no ano de 1492. Ele afirma que, certamente, os primeiros colonizadores deixados por Cristovão Colombo

⁶ É provável que a linguagem da subcomunidade hebréia, sobretudo não a conserva, por mais arcaica que fosse. Em Koiné Sefardí não prevaleceram os rasgos fonéticos que em 1492 haviam triunfado já na pronúncia nortenha da Espanha, nem tão pouco salvo a eliminação de /s/ e /z/ áptico-alveolares e a situação de /l/ por /y/ - as inovações que até então caíram com pujança na Espanha meridional, sobretudo na região sudoeste. Em documentos americanos aparece deste muito cedo, ao lado do seseo-ceceo e do yeísmo, mostras de ensordecimento de sílabas sonoras intervocálicas, fenômenos de procedência nortenha. (R. Lapesa, “Observaciones a El español en América, 1ª Ed., de J. G. Moreno de Alba”, carta inédita dirigida ao autor em 1988), (in: MORENO DE ALBA, 1995, p. 16. Tradução livre).

desapareceram antes mesmo que o povoamento espanhol na ilha começasse a crescer, nos últimos anos do século XV.

Passarán dos décadas para que venga la conquista de México (1521), dos años después de que Arias Dávila establece, en 1519, la ciudad de Panamá. La primera fundación colombiana (Cartagena) la lleva a cabo Pedro de Heredia en 1533; casi simultáneamente (1532) era conquistado Perú. Las primeras ciudades españolas de Ecuador, Perú y Bolivia datan de los años 1530-1550. Como aparte debe considerarse el tardío reinicio (1547) de la conquista de lo que hoy es Venezuela, después de que Carlos V, en 1547, había cedido el territorio por 20 años a unos banqueros de Augsburg. Importa todavía más destacar el hecho de que los extensos territorios ocupados hoy por Paraguay, Uruguay, Argentina y Chile, por diversas razones, no fueron definitivamente conquistados y colonizados sino hasta el siglo XVII, pues aunque en Argentina se establecieron los españoles a mediados del XVI, la verdadera colonización fue más lenta que en otras partes (México y Perú por ejemplo). Caso extremo fue el de Chile, cuya secular guerra de conquista fue iniciada por Almagro en 1535 y terminó a finales del siglo XVII. La colonización jesuítica de Paraguay, Uruguay fue ordenada por Felipe III ya entrado el siglo XVII. (MORENO DE ALBA, 1995, p. 16 e 17)⁷

Todo esse levantamento histórico vem sustentar o argumento de Moreno de Alba sobre o processo evolutivo do espanhol americano, espanhol este, segundo o autor, desenvolvido e modificado linguisticamente pelos nativos americanos.

Moreno argumenta também que é inegável o fato de que o espanhol, trazido pelos conquistadores e colonizadores a América, continuasse a ser exatamente o mesmo idioma levado também às ilhas Antilhas no final do século XV. Ele ainda conclui que, com mais de um século de mudanças, além das peculiaridades linguísticas das diversas regiões his-

⁷ Passaram-se duas décadas para que viesse a conquista do México (1521), dois anos depois de Arias Dávila estabelecer-se, em 1519, na Cidade do Panamá. A primeira fundação colombiana (Cartagena) aos cuidados de Pedro Heredia em 1533; quase simultaneamente (1532) se dava a conquista do Peru. As primeiras cidades habitadas pelos espanhóis tais como: Equador, Peru e Bolívia datam de 1530-1550. Além disso, deve-se considerar o tardio reinício (1547) da conquista do território que hoje é conhecido como Venezuela, depois de que Carlos V, em 1547, havia cedido o território por 20 anos a uns banqueiros de Augsburg. Importa ainda destacar o feito de que os extensos territórios ocupados hoje por Paraguai, Uruguai, Argentina e Chile, por diversas razões, não foram definitivamente conquistados e colonizados até o século XVII. Embora na Argentina se estabeleceram os espanhóis desde o século XVI, a verdadeira colonização foi ainda mais lenta que em outras partes (México e Peru por exemplo). Caso extremo foi o do Chile, cuja secular guerra de conquista foi iniciada por Almagro em 1535 e terminou nos finais do século XVII. A colonização jesuíta no Paraguai e Uruguai foi coordenada por Felipe III já entrando no século XVIII. (MORENO DE ALBA, 1995, p. 16 – 17. Tradução livre).

pano-americanas, entre outros fatores, a data de início da colonização de cada país possa ser também explicação fundamental dentro desse processo.

A pesar de que el español *en* América ha evolucionado y de que las fechas de conquista y poblamiento son muy diferentes en las diversas regiones, es conveniente hacer algunas reflexiones sobre el tipo de lengua que trajeron los conquistadores a América. (MORENO DE ALBA, 1995, p. 17)⁸

Ao estabelecer uma reflexão mais detalhada sobre o processo histórico-linguístico de evolução da língua espanhola, Moreno de Alba (1995) apresenta e endossa a proposta de Rafael Lapesa⁹, que divide em duas partes o período que estuda sobre o capítulo “X” de sua História.

O primeiro período, segundo Moreno de Alba (1995), é estabelecido por Rafael da seguinte maneira: de 1400 a 1474, sendo denominado como “*los albores del humanismo*”, e o segundo período, afirmado pelo autor, como sendo o período mais interessante, que se intitula “*el español preclásico*”, que vai de 1474 a 1525, e que se refere à base do espanhol americano como o espanhol “*preclásico*”, de cuja designação é totalmente literária, e não correspondente à língua falada.

3. *A linguística aplicada como campo de atuação*

3.1. *Linguística Aplicada no processo de formação docente*

Em seu artigo sobre os “*Sessenta anos de Linguística Aplicada*”, Menezes faz uma análise histórica, seguida de várias reflexões acerca do processo de construção da linguística aplicada. Para elencar a discussão, Menezes (2009) se propõe num primeiro momento, a definir o que é linguística aplicada, bem como busca explicar historicamente, e apontar de *onde viemos, aonde chegamos e para onde vamos*.

⁸ Apesar da evolução do espanhol *na* América, as datas da conquista e do povoamento são muito diferentes nas diversas regiões, é conveniente fazer algumas reflexões sobre o tipo de língua que trouxeram os conquistadores a América (MORENO DE ALBA, 1995, p. 17. Tradução livre).

⁹ Rafael Lapesa, linguista estudioso da língua espanhola.

De acordo com a autora, parece haver um consenso de que o objeto de investigação da linguística Aplicada é a linguagem como prática social, no contexto de ensino de línguas, materna ou estrangeira.

Ao se tratar das questões relevantes sobre o uso da linguagem, partindo da afirmativa de Kaplan (1985) apud Menezes (2009), sobre “a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados”, a autora afirma que isso acontece independentemente das escolas teóricas e metodológicas.

Dentro de sua análise em percurso, a autora evidencia que há uma suposta separação entre os estudos da Linguística Aplicada e os estudos linguísticos, porém cada vez menos evidente, pois segundo ela, a LA nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras, e que hoje se configura como uma área imensamente produtiva.

Ao tratar do uso da linguagem como produto de interesse do campo linguístico, Fiorin (2012) em seu prefácio discute a temática, ao considerar que a análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas que devem pressupor de reflexão crítica e bem fundamentada teoricamente.

Além disso, Fiorin (2012) argumenta que existem dois módulos que se delinearão claramente, ao longo da constituição dos estudos da linguagem:

- a) um tem por objetivo o estudo dos mecanismos da linguagem humana por meio do exame das diferentes línguas faladas pelo homem;
- b) o outro tem por finalidade a compreensão do fato linguístico singular que é a literatura.

Ao discorrer claramente sobre a diferença de ambos os módulos, o autor afirma que esses dois mantêm relações muito estreitas, ou seja, de um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, pois, segundo ele, a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguista ignorar a literatura, porque ela é a arte que se expressa pela palavra, e conclui dizendo que, é a literatura que trabalha a língua em todas as suas possibilidades e nela condensam-se as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época.

Na definição de Menezes (2009), existem três visões sobre da Linguística Aplicada, como pesquisa em ensino e aprendizagem:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a) ensino e aprendizagem (ex.: em trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira;

b) aplicação da linguística (ex.: investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira);

c) investigações aplicadas sobre estudos da linguagem como prática social (ex.: estudos sobre identidade).

Dentre várias correntes da Linguística, ou seja, da *Aplicação de Linguística*, até à *Linguística Aplicada Interdisciplinar*, como intitulado pelo autor Moita Lopes (2013, p. 19-20), ao reformular a LA de Indisciplinar, pois segundo o autor, através dela, se deseja *falar* do mundo em que *viemos*, das questões que nos *interessavam*, ou que se tornaram mais complexas, ou que simplesmente não existem mais.

O autor afirma ainda que ela é indisciplinar, tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, dos modelos já canonizados.

Independentemente da vertente que nos propusemos investigar, seja ela voltada para os estudos linguísticos, ou para os estudos da Linguística Aplicada, fato é que estaremos cumprindo com o nosso papel como contribuinte social, para os estudos da língua, da linguagem e seus diferentes campos.

3.2. A formação de professores de língua estrangeira

No artigo “*Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética*”, Miller (2013), discute as tendências nacionais e internacionais na pesquisa em formação de professores, além de apresentar questões específicas que necessitam ser reformuladas e/ou investigadas no Brasil.

De acordo com Miller (2013), o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, bem como a contribuição de investigações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista. A autora afirma, também, que a contribuição mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona com as questões de transformação social, de

ética e de identidade dos agentes envolvidos no processo de formação de professores.

Segundo Miller (2013), os ganhos institucionais na área de formação de professores, são de ordem acadêmica e política. A autora afirma ainda que, no Brasil, os profissionais, especializados em formação inicial e continuada de professores, começam a construir conhecimento e respeito na academia, a partir do momento em que se dedicam a coordenar, a partir de 2007, Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a pesquisar práticas de formação docente em contextos de programas de pós-graduação.

Fazendo um levantamento histórico sobre a atuação da linguística aplicada e suas abordagens, Miller (2013) diz que nos anos de 1950 a 1960, o foco da pesquisa recaí sobre *como* ensinar línguas estrangeiras *com* eficiência e *em* pouco tempo; nos anos de 1960 a 1970, a pesquisa se debruçou sobre o papel do professor; e por fim, entre os anos 1980 a 1990, a mais foco em pesquisa do que em práticas de formação. No século XXI, a preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar *novas formas* de produzir conhecimento, busca-se formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigador de sua própria formação.

Ao ressaltar sobre o processo de formação inicial, Miller (2013) argumenta que o embate se estabelece com o próprio futuro profissional, que ainda espera ser “*ensinado*”, a usar técnicas que não funcionam.

No mesmo campo de observação, Celani (2010) discute as possíveis consequências de determinados aspectos ideológico-metodológicos que circulam na formação de professores de línguas, particularmente em programas de educação contínua.

Traçando uma linha cronológica sobre o processo de formação de professores de línguas no Brasil, Celani (2010) ressalta que cabe às universidades, nos cursos de Licenciatura, com os componentes específicos denominados prática de ensino e estágio.

Após analisar o cenário sobre a formação docente de professores de línguas estrangeiras no Brasil, Celani (2010) afirma que os resultados da formação inicial são decepcionantes por várias razões, dentre eles a possibilidade de obtenção de licenciatura dupla, isto é, de a língua estrangeira estar sempre *acoplada* a uma licenciatura também em Português.

Ao concluir sua análise, Celani (2010) destaca que o “estado atual” do ensino de língua estrangeira no Brasil, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio, que poderíamos chamar de básico, de língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar.

Dentre os vários questionamentos levantados por Celani (2010), em meio ao processo de formação inicial-continuada no país, a autora destaca de maneira especial, a seguinte proposição: *como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador?*

Buscando responder tal proposição, utilizaremos como ponto de partida, um dos aspectos desafiadores indicados por Miller (2013), convocando para nos envolver de forma colaborativa, em processos de formação inicial e continuada: alunos, licenciandos, professores e formadores de professores.

Por fim, de acordo com Borelli e Pessoa (2011, p. 17), estudos recentes em linguística aplicada (LA) têm revisado os princípios que orientam as investigações realizadas na área, bem como despertado para os rumos que marcariam a atuação mais crítica por parte dos linguistas aplicados, bem com o *status* de ciências aplicada.

Partindo desses questionamentos, segundo as autoras, surgiram denominações atribuindo a linguística aplicada como “transgressiva” (PENNYCOOK), “indisciplinar” (MOITA LOPES), “híbrida” (MOITA LOPES) e “mestiça” (MOITA LOPES), que passa a atuar não mais a partir da produção ou aplicação de teorias, mas da atuação crítica, ética e socialmente contextualizada.

4. Considerações finais

Nosso objetivo nesta pesquisa é analisar historicamente a participação do negro no processo de formação linguística-cultural em Cuba, pretendemos analisar a estrutura curricular, fazer um levantamento sobre as disciplinas que compõem a grade do curso de Letras Português/Espanhol, discutir sobre o processo de formação docente inicial, bem como problematizar “quais são os saberes artístico-culturais linguísticos que se consideram necessários para a formação docente”. Tal objetivo se justifica por considerar que a variação da língua espanhola ocorre

devido a vários fatores. Destaca-se, aqui, que tal análise será feita na segunda etapa da pesquisa, ou seja, na etapa da catalogação e análise dos dados coletados.

Segundo Olivé (1999), o primeiro fator determinante é a localização geográfica, devido ao grande número de países que possuem o espanhol como língua oficial em diferentes regiões do mundo.

A autora afirma que o segundo fator determinante é o indicador social como algo marcador de variação em diferentes formas. Ela aponta que as diferenças entre os distintos países são consideráveis e, inclusive, no interior de cada país, encontram-se diversas formas de variação ao utilizarem a língua.

O terceiro fator determinante é o situacional, fator este marcado pelos meios de comunicação, em função do grau de formalidade em diversas situações, e que atinge a vários territórios, e a todas as classes sociais.

Outro aspecto importante a ser considerado em nossa pesquisa será o de analisar o “estado atual” do ensino da língua espanhola no Brasil, em especial, no Estado de Minas Gerais. Pois, como destacado por Celani (2010):

(...) o ensino de língua estrangeira no Brasil, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira, que supostamente deveriam ensinar. (CELANI, p. 61)

Portanto, esta pesquisa visa oferecer aos estudantes do curso de Letras com habilitação em Português/Espanhol, uma reflexão como proposta curricular, tendo como ponto de partida – *A formação linguística e cultural do negro: história, preconceito e identidade, através da Salsa Cubana*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORELLI, J. D. V. P. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: UFG, 2011. p. 15-30

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas-SP: Pontes, 2010. p. 57-67

KLEIMAN, Ângela B. Por uma linguística aplicada indisciplinar. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. São Paulo: Parábola, 2013.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos da linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em março de 2019.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-24

MORENO DE ALBA, José G. *El español en América: lengua y estudios literarios*. México-D.F., 1995.

OLIVÉ, Dolores P. *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA SINTAGMÁTICA PARA UMA CONVENIENTE DESCRIÇÃO GRAMATICAL: UM LEGADO DE INGEDORE KOCH

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

A própria Koch, em seu *Linguística Aplicada ao português: sintaxe* (1989) observa que a “Gramática Sintagmática, em oposição à Gramática Tradicional, fornece meios mais adequados e simplificados para a descrição estrutural das orações” (p. 31). E para sustentar essa afirmação, a autora apresenta argumentos incontestáveis: verbos, considerados intransitivos pela GT, não raro, se efetivam com um SN ou SPrep como seu complemento; a ocorrência da preposição nesses complementos ora tem implicações semânticas ora apenas está condicionada à regência do próprio verbo; a caracterização clarividente do elemento “se” na distinção inequívoca entre verbo pronominal essencial e verbo pronominal acidental, entre outros argumentos. De fato, a análise sintática sob a perspectiva sintagmática nos permite descrever convenientemente todas as estruturas linguísticas do português, desfazendo, inclusive, certas ambiguidades sintático-semânticas de frases como: “Vi o incêndio da minha janela!”, pois a árvore proposta para a estrutura profunda de cada estrutura linguística é única, esclarecendo a noção de sentido de cada sintagma-complemento, explicitando a relação que se estabelece entre o termo regido e o seu termo regente.

Palavras-chave:

Descrição gramatical. Teoria Sintagmática. Ambiguidades sintático-semânticas.

1. Introdução

Quando se diz que a “Gramática Sintagmática (GS) se mostra mais adequada e simplificada quanto à descrição estrutural das orações” (Cf. KOCH, 1989, p. 31), se compararmos com a descrição feita pela Gramática Tradicional (GT), certamente é porque se tem a crença que tal descrição tradicional se nos mostra muito complexa ou inconveniente.

Decerto, a referida proposta da GT apresenta como parâmetro a estrutura fonética – externa e superficial –, a qual proposta não considera aspectos semânticos subjacentes da respectiva estrutura frasal e, portanto, se mostra um tanto quanto limitada para a compreensão do fato sintático. Koch, por sua vez, observa, em nota introdutória do seu *Linguística Aplicada ao português: sintaxe* (1989), que o “mecanismo de produção e intelecção das inúmeras estruturas sintáticas de uma língua – com inversões, apagamentos, acréscimos e substituições – torna-se transparente na medida em que, para descrevê-las e explicá-las, se recorre a um nível maior de abstração” (*Id.*, *ibid.*, p. 9), uma vez que a GS o faz, recuperan-

do as estruturas básicas, elementares, subjacentes às outras, com que se relacionam.

Portanto, constitui o objetivo deste ensaio digressionar sobre a conveniência de uma descrição estrutural dos fatos sintáticos da língua portuguesa sob a perspectiva da Teoria Sintagmática¹⁰ (TS) em detrimento da descrição tradicional, que encontramos em nossas gramáticas e compêndios gramaticais. E, tendo como escopo o estudo que Koch nos legou em seu *Linguística Aplicada ao português: sintaxe* (*Op. cit.*), constatar a conveniência de tal estudo e reconhecer a sua importância.

Convém ressaltar que não se pretende fazer aqui uma apologia aos estudos de natureza sintagmática – que se estabelecem sob a égide da Gramática Gerativa (mais precisamente, a segunda proposta chomskiana) – e desmerecer, por conseguinte, os estudos tradicionais; até mesmo pelo contrário, não se pode negar a importância dos estudos de sintaxe apresentados pela GT, que não só são pioneiros como também constituíram uma sólida orientação para muitos estudiosos em sua época. O próprio Chomsky reconheceu que a linguística tradicional já acumulara um conhecimento enorme e satisfatório para aquele momento dos estudos linguísticos. Reconheceu, também, que tais estudos se mostravam suficientes para que fosse possível ultrapassar aquele estágio, que para ele era classificatório, e respaldar a elaboração de modelos hipotéticos das línguas e da linguagem, como observou Ruwet (Cf. RUWET; CHOMSKY, 1966, p. 13).

Pretende-se, de fato, com este ensaio, reconhecer que a análise sintática sob a perspectiva sintagmática nos permite fazer, de forma conveniente, a descrição das estruturas linguísticas do português. Mostra-se esclarecedora além de desfazer certas ambiguidades sintático-semânticas de frases, em que determinados sintagmas têm a mesma estrutura sintática em sua estrutura superficial, mas não têm a mesma análise em sua estrutura profunda, em que se constata o exato ponto de ligação entre os termos regente e regido, como observa Nivette (1973, p. 23): “Além disso, as estruturas de cada nível dependem da relação de seus componentes

¹⁰ Segundo Nivette (1973, p. 23), “La gramática sintagmática se basa en la ‘teoría de los componentes inmediatos’, que ha ocupado un lugar importante en la lingüística americana. Esta teoría parte de la hipótesis de que una lengua tiene diferentes niveles, y cada nivel posee su propia concatenación (o encadenamiento totalmente lógico de sus partes) con sus propios componentes y sus reglas particulares”.

com o nível imediatamente superior.¹¹ É, pois, a estrutura profunda (*deep structure*, como denomina Chomsky (1965, p. 13)) que contém os dados necessários para se determinar o conteúdo semântico de uma dada frase, ao passo que a estrutura superficial (*surface structure*) revela apenas a forma fonética da frase:

Assim, quando definimos “estruturas profundas” como “estruturas geradas pelo componente-base”, estamos, de fato, assumindo que a interpretação semântica de uma sentença depende apenas de seus itens lexicais e das funções e relações gramaticais representadas nas estruturas subjacentes, nas quais eles aparecem. (CHOMSKY, 1965, p. 136)¹²

Logo, há frases que apresentam a possibilidade de mais de uma interpretação; a análise de sua estrutura profunda pode esclarecer noções de sentido do sintagma-complemento que causa a tal ambiguidade, por explicitar a relação que se estabelece entre o termo regido e o seu termo regente, como se pode constatar em: “Vi o incêndio da minha janela!”; “O professor me pediu para sair.”; “Ouvi o canto dos pássaros na floresta.”.

2. *Como se dá a organização e constituição da frase?*

Antes de desenvolver a discussão acerca dos aspectos práticos da descrição sob a perspectiva da TS e estabelecer as “Vantagens e limitações da Gramática Sintagmática” (item 1.5), Koch apresenta uma Nota Introdutória (p. 9), em que afirma que não pretende defender uma determinada proposta teórica. A autora ressalta que tem a intenção de divulgar o que considera ser uma experiência didática em que os fatos sintáticos receberam uma organização, ordenação e explicação por meio da interação de diferentes mecanismos advindos da Gramática Gerativa Transformacional de 1957 a 1965 sob as orientações teóricas de Katz e Postal (1964) e de Chomsky (1965) e dos trabalhos práticos de Dubois-Charlier (1975). Justifica a escolha dessa corrente de pensamento com a seguinte asserção: “Evidentemente, o encadeamento dos anunciados de uma língua não se faz apenas segundo regras sintáticas, mas conhecê-las é fun-

¹¹ “Además, las estructuras de cada nivel dependen de la relación de sus componentes con el nivel inmediatamente superior”.

¹² “Thus when we define ‘deep structures’ as ‘structures generated by the base component’ we are, in effect, assuming that the semantic interpretation of a sentence depends only on its lexical items and the grammatical functions and relations represented in the underlying structures in which they appear.”.

damental” (p. 9). Depreende-se de tal observação que a orientação que até então medeia os estudos de análise sintática da língua portuguesa se nos mostra limitada, porquanto se baseia em regras puramente sintáticas. Daí, ser necessário conhecer uma teoria, cujos parâmetros não se limitem às regras sintáticas, como é o caso da Gramática Transformacional.

Feito isso, a autora passa a falar sobre a “Organização e constituição da frase” (item 1), partindo da noção de frase e estrutura (1.1). A frase é tida como “a expressão verbal de um pensamento” (KOCH, *op. cit.*, p. 11), uma vez que se trata de um enunciado suficiente por si mesmo para o estabelecimento de uma comunicação. É por meio da frase que “se podem expressar juízos, descrever ações, estados ou fenômenos, transmitir apelos ou ordens, exteriorizar emoções”, como bem observa Koch (*Ibidem*, p. 11).

Por ser a frase de uma dada língua uma organização em que se combinam elementos linguísticos que se agrupam ou se arranjam de acordo com certos princípios, que a caracterizam como uma estrutura, Koch procura determinar tais princípios nesse primeiro capítulo.

Segundo ela, pode parecer que, num conjunto de frases do português, por exemplo, as frases pouco tenham em comum, uma vez que diferem em extensão, em sentido, em seleção vocabular em disposição e colocação de tais vocábulos. Contudo, numa análise mais atenta, pode-se perceber que, apesar dessa aparente diversidade, as frases têm uma organização interna, que obedecem a princípios gerais bem definidos. E é a partir de tais princípios que o usuário da língua pode vir a ser capaz de dizer se as palavras utilizadas nas diversas frases da língua se dispõem de acordo com o seu sistema gramatical. O falante também pode ser capaz de observar se tais frases se apresentam completas ou não e se elas podem ser compreendidas ou se têm problemas quanto à sua interpretação semântica.

O usuário conhecedor de tais princípios pode, inclusive, identificar e dirimir eventuais ambiguidades de certas frases como as que citei anteriormente. Qualquer usuário é capaz de perceber se uma determinada estrutura frasal apresenta-se incompleta, o que causa ou não um problema de interpretação semântica. Isto se dá porque os princípios gerais que medeiam a organização e a constituição da frase são internalizadas, posto que pertencem à gramática internalizada, de que falou Chomsky (Cf. 1986), que defendia a ideia de que todo falante possui um conhecimento prévio e implícito de sua língua. O referido linguista asseverava que tal conhecimento não decorre de uma instrução escolar, mas de uma assimi-

lação espontânea, paulatina e crescente. Quanto à gramática internalizada, assim se pronuncia Brito (1992):

A gramática internalizada nasce de uma concepção gerativista da linguagem e não prescinde de uma visão interacionista do processo de aquisição e amadurecimento da linguagem. Isso significa que essa gramática tem como pressuposto um conceito de língua que se produz nas relações sociais vividas pelo falante, produzida também pelo falante que opera sobre a linguagem construindo hipóteses a respeito de seu funcionamento. (BRITO, 1992, p. 238)

Decerto, o texto é um conjunto de frases, que compõe uma unidade semântico-pragmática, uma vez que estabelece significados por vezes distintos dos significados de cada frase, tomada isolada desse texto, e porque constitui um ato de comunicação – a prática da língua em si.

Segundo Koch (*Op. cit.*, p. 12), “qualquer falante do português, recorrendo a determinadas marcas, é capaz de afirmar que um texto (o texto há pouco citado) se compõe de tantas (seis) frases”. Tais marcas podem ser encontradas na linguagem escrita ou na linguagem oral: a inicial maiúscula da escrita ou a entonação descendente da oralidade, os sinais de pontuação da escrita ou o fenômeno da pausa na oralidade são exemplos dessas marcas.

Há casos, porém, em que se preenchem as condições formais exigidas pela escrita, mas que não constitui uma frase; também há casos em que um padrão entonacional ou a existência de pausas não bastam para que uma determinada sequência seja uma frase. Logo, não é exatamente na ocorrência de tais marcas que se dá o reconhecimento da frase em si.

A autora observa que “toda frase diz algo, fala sobre um determinado estado de coisas do mundo, mas o faz de uma certa maneira” (*Ibidem*, p. 12). O seu conteúdo proposicional é aquilo sobre o que se diz. E isso se dá por meio de elementos linguísticos (fonema, morfema, vocábulo), os quais constituem o inventário de cada língua, que estão à disposição do usuário, que faz a sua seleção voluntariamente, mas que se combinam e se agrupam segundo certos princípios organizacionais, que é o sintagma (ou grupo sintático). A organização ou estruturação desse material linguístico é o que se denomina Proposição (P) ou oração. O usuário veicula uma Proposição a partir de uma asserção (afirmação), uma pergunta, uma ordem, um pedido etc. Esses vários modos de proposições é o que se denominam “tipos de frases” (T).

Assim: $F \supseteq T + P$.

Koch, corroborando Chomsky, afirma que “todas as línguas podem ser descritas a partir de um conjunto de fórmulas semelhantes – denominado regras de reescritura, de estruturação frasal ou de base” e a indicação da estrutura adjacente, elementar e abstrata dos elementos que compõem a proposição, constitui a função de tais regras de reescritura. Essas regras também especificam e formalizam as relações de dominância¹³ e de precedência¹⁴ que esses elementos estabelecem.

Segundo Mioto, Silva e Lopes (2000, p. 53), “dominância” se refere à relação hierárquica de inclusão que se estabelece entre dois termos, de modo que o elemento abaixo do nóculo está incluído no de cima. Já “precedência” se refere à ordem de ocorrência dos termos, reiterando essa noção de hierarquia entre eles:

Como se pode ver, as relações de precedência e dominância são definidas de tal modo que os membros de qualquer conjunto de nóculos de uma árvore se encontram ou em uma relação ou em outra, mas nunca nas duas simultaneamente. (MIOTO; SILVA; LOPES, 2000, p. 55)

3. *Quais são os princípios de organização da estrutura frasal?*

A organização da frase se efetiva na língua sob regras de estrutura frasal; a proposição das frases é composta por determinados elementos que se organizam em classes e pelas combinações possíveis dessas classes.

A decomposição da proposição em unidades menores, sob a técnica da comutação, nos possibilita a equivalência entre tais unidades. São tarefas básicas da comutação:

- a) Segmentação – possibilita-nos determinar os subconjuntos, a partir dos quais a proposição pode ser decomposta.
- b) Substituição – permite-nos constatar que certos subconjuntos exercem uma mesma função, posto que são equivalentes num quadro sintático específico.

¹³ “(17) DOMINÂNCIA: α domina β se e somente se existe uma seqüência conexa de uma ou mais galhos entre α e β e o percurso de α até β através dos galhos é unicamente descendente. (MIOTO; SILVA; LOPES, 2000, p. 53)”.

¹⁴ “(20) α precede P se e somente se a estiver à esquerda de p e a não dominar P ou p dominar α . (*Id.*, *ibid.*, p. 55)”.

Pode-se perceber facilmente, com o procedimento da comutação, que a integridade da oração é mantida, quando há equivalência dos elementos nos subconjuntos. Esses elementos – grupos sintáticos – são denominados “sintagmas”, cuja natureza é definida pelo seu elemento nuclear: nominal (nome ou pronome), adjetival (adjetivo), adverbial (advérbio), verbal/oracional (verbo/predicado) e preposicional (preposição), que muitos preferem denominar sintagma adverbial.

(01) Ele		
Pedro		espanta seus males!
O cantor		
Quem canta		

(02) Ele disse tudo		um palavrão!
		que não sairia...

(03) O menino pobre		está no jardim.
		pede esmola.
		adormeceu.

Quanto à constituição de uma frase propriamente dita, pode-se dizer, como o fez Ruwet (*Op. cit.*, p. 67), que “uma frase se compõe de um SN (sintagma nominal) e de um SV (sintagma verbal) e podemos exprimir esta asserção na seguinte notação: Frase \rightarrow SN + SV (onde \rightarrow significa “reescrever-se como”)”.

4. *O que são os sintagmas?*

Em princípio, sintagma é uma estrutura binária (núcleo e periférico) ou um conjunto de elementos que apresenta uma unidade de sentido dentro da proposição, mantendo entre si relações de dependência e de ordenação. Contudo, o seu elemento periférico pode faltar e o elemento nuclear constituir, por si só, o respectivo sintagma.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Assim, em (01), os elementos “Ele”, “Pedro”, “O cantor” e “Quem canta” são sintagmas e nominais, porque os respectivos núcleos são de natureza nominal: “Ele” (pronomes substantivos), “Pedro” e “cantor” (substantivos) e “Quem canta” (oração substantiva); em (02), os sintagmas, que também são nominais, apresentam os núcleos: “palavrão” (substantivo), “tudo” (pronomes substantivos) e “não sairia” (oração substantiva). Vê-se que, nesse último caso, o sintagma nominal que é o complemento direto do verbo “disse” tem como periférico a conjunção “que” (SN = que + SV). Já em (03), os sintagmas “está no jardim”, “pede esmola” e “adormeceu” são verbais (ou oracionais), uma vez que os respectivos núcleos são de natureza verbal: “está”, “pede” e “adormeceu” (verbos).

Portanto, designam-se os sintagmas pela natureza do seu núcleo:

- a) Sintagma nominal (SN) – estrutura binária, cujo núcleo é um nome (substantivo) ou pronomes substantivos ou uma oração substantiva. Em sua formação, pode ou não haver periféricos: (Det) (Mod) N (Mod) ou Conj. Integr./Preposição SO Substantiva.

Ex.: “Um lindo céu azul sobreviveu...” (“um lindo céu azul”; “lindo céu azul”; “céu azul”)

Todos sabem que choverá! (“Todos”; “que choverá”)

Também irei para a sua festa! (“a sua festa”; “sua festa”)

- b) Sintagma adjetiva (SAdj) – estrutura (binária), cujo núcleo é um adjetivo. Pode vir acompanhado de periféricos: (Mod) Adj (Mod).

Ex.: “um lindo céu azul sobreviveu...” (“lindo”; “azul”)

Você muito inteligente, meu amigo! (“muito inteligente”)

- c) Sintagma adverbial (SAdv) – estrutura (binária), cujo núcleo é um advérbio. Também pode vir acompanhado de um periférico: (Mod) Adv (Mod).

Ex.: Você muito inteligente, meu amigo! (“muito”)

“... eu passo bem demais! (“bem demais”)

- d) Sintagma preposicional (SPrep) – estrutura binária, cujo núcleo é uma preposição ou locução prepositiva. Em sua formação, faz-se acompanhar necessariamente de um SN, que é o periférico: Prep SN.

Ex.: Chove demais em São Paulo! (“em São Paulo”)

Também irei para a sua festa! (“para a sua festa”)

- e) Sintagma verbal (SV) – estrutura binária, cujo núcleo é um verbo (predicado). Em sua formação, pode ou não haver periférico: V (SN) (SPrep) (SAdv).

Ex.: Ontem João comprou um carro novo. (“Ontem...comprou um carro novo”)

Chove demais em São Paulo! (“Chove demais em São Paulo”)

Quanto à designação dos tipos de sintagma, assim como Koch e o próprio Chomsky, há estudiosos que não relacionam o SAdv, concebendo-o como um SPrep. Para os que adotam tal posição, a regra de reescritura do SPrep passa a ser:

$$\text{SPrep} \rightarrow \left| \begin{array}{c} \text{Prep} \\ \text{Adv} \end{array} \right| \text{SN}$$

sendo que a preposição pode não aparecer lexicalizada como “sábado” (= “no sábado”) em “Sábado encontro você!”.

Nas regras de reescritura, o SN sujeito, que existe como posição estrutural, pode não ser preenchido lexicalmente, como é o caso da denominada “oração sem sujeito” ou “impessoal” (que convenientemente pode ser denominada “unipessoal”), do tipo: “Δ Chove!”.

No que se refere à formação dos sintagmas, o periférico do tipo Det (Determinante) são os artigos, numerais, possessivos e pronomes adjetivos, que podem aparecer combinados no referido grupo sintático. Logo, tem-se o Det simples (quando se constitui de apenas um elemento: “os/dois/meus/alguns irmãos”) ou complexo (quando constitui-se de mais de um elemento combinados: os meus/os dois/os meus dois/todos os meus irmãos). Neste último caso, tem-se o determinante propriamente dito ou de base (Det-base) e o pré-determinante (pré-Det) e o pós-determinante (pós-Det). Portanto, a regra de reescritura de Det passa a ser: Det \rightarrow (pré-Det) Det-base (pós-Det).

O periférico do tipo Mod (Modificador) pode ser um SAdj (sintagma adjetival) ou um SPrep (sintagma preposicional) ou um SAdv (sin-

tagma adverbial), como em: “velhas roupas coloridas” ou “carro de cor-rida”, “Canto bem.”, “Falava muito alto!”.

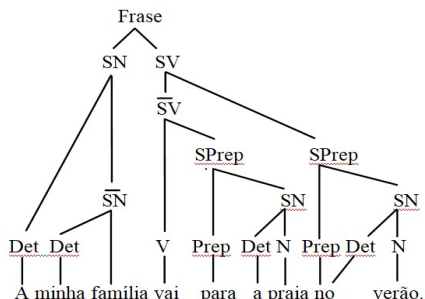
Considerando as funções que podem exercer os diferentes tipos de sintagmas, constata-se que apenas o SV desempenha uma única função na proposição (oração), a de predicado verbal; as funções que podem exercer os demais sintagmas são diversas, dependendo do nóculo a que se liga segundo uma regra de regência e ligação. Daí, poder o SN exercer as funções de sujeito como em (01), complemento verbal (OD) em (02) e outras (OI, complemento nominal, Predicativo, aposto, núcleo de adjuntos nominal e adverbial em diferentes exemplos da língua.

Logo, um mesmo tipo de sintagma pode ocupar diferentes posições até mesmo dentro de outro sintagma, exercendo funções sintáticas diversas. Chomsky (1965) denominou “recursividade” esse mecanismo das possíveis expansões dos constituintes dos diversos tipos de grupos sintáticos e das orações absolutas (período simples) em complexas (períodos compostos por subordinação).

Koch (*Ibidem*, 29) ressalta que tal abordagem torna mais simples a descrição gramatical quando se adota a nomenclatura referente aos sintagmas e se concebe o sujeito, por exemplo, um SN à esquerda do SV, e o complemento verbal, um SN à direita do núcleo do SV, em detrimento da nomenclatura e definições clássicas da GT, as quais nem sempre são convenientes ou suficientemente esclarecedoras.

Certamente, podem-se representar esses sintagmas e a sua ordenação e organização em frases num diagrama em forma arbórea, em que se poderia descrever graficamente o que vimos chamando de “estrutura sintagmática” (*phrase structure*, como o fizeram Chomsky e os demais gerativistas).

Assim, o diagrama



constitui a descrição sintagmática (em forma de árvore) da frase (ou oração (O) ou proposição) “A minha família vai para a praia no verão.”.

5. *Sobre as vantagens e limitações da Teoria Sintagmática (TS)*

Para que possamos aceitar a ideia de que a análise sintática das estruturas linguísticas do português a partir da TS se mostra mais clara e, portanto, conveniente, convém primeiramente falar sobre a deficiência da análise tradicional. A GT se limita à análise puramente sintática das estruturas fonéticas – estruturas superficiais – e não fornece meios de se observar o ponto de ligação entre os componentes dos grupos sintáticos; nem ao menos costuma descrevê-lo à parte e, quando o faz, não o faz de forma satisfatória. Também não oferece meios para se elucidar sobre as eventuais implicações semânticas de uma possível ligação entre tais componentes. É por isso que se pode afirmar que a tradição linguística limitou-se ao estágio classificatório em se tratando dos estudos de análise sintática.

De fato, a GS, opondo-se à GT, simplifica a descrição das estruturas sintáticas do português, embora pareça complexa por ser feita a partir de esquemas arbóreos. Porém, são exatamente esses diagramas que facilitam a análise e a torna mais clara, porquanto mostra, de forma clarividente, o nóculo – o ponto de ligação de cada sintagma com o seu termo regente.

Não se pode negar que essa GS também tem as suas limitações em relação ao estudo da frase, devida à sua própria proposta, cujo objetivo é dar conta das relações sintagmáticas em nível frasal. Tanto que essa proposta, que é a segunda dos estudos gerativistas, é conhecida como a Teoria de regência e ligação (TRL), que constitui a base para a terceira proposta. Ampliada e tendo como acréscimo o componente transformacional, a GS faz surgir a Gramática Transformacional, como observa Nivette (*Op. cit.*):

O terceiro tipo de gramática que Chomsky apresenta em seu *Syntactic Structures* é uma forma enriquecida da gramática sintagmática. Se conserva a base da gramática sintagmática, mas se lhe acrescenta um componente transformacional, ao qual introduz uma nova série de regras sintagmáticas. (NIVETTE, 1973, p. 35)¹⁵

¹⁵ “El tercer tipo de gramática que Chomsky presenta en sus *Syntactic Structures* es una forma enriquecida de la gramática sintagmática. Se conserva la base de la gramática sintagmática, pero se le añade un componente transformacional, el cual introduce una nueva serie de reglas sintagmáticas.”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Logo, com a GS podemos dar conta das construções de frases simples de uma dada língua, já que elas contêm, de um certo modo, todas as frases possíveis dessa língua; são frases nucleares (*kernel sentence*, segundo Chomsky), a partir das quais todas as outras frases da língua podem ser construídas mediante regras de transformação.

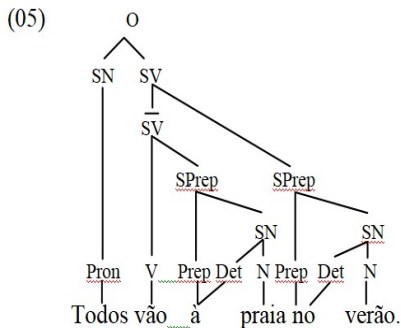
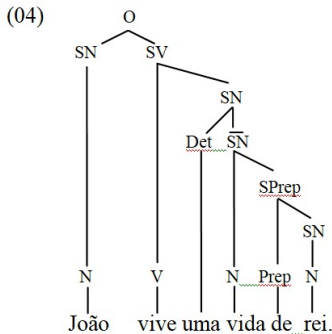
Com base, por exemplo, nos argumentos abaixo, referentes à transitividade (regência):

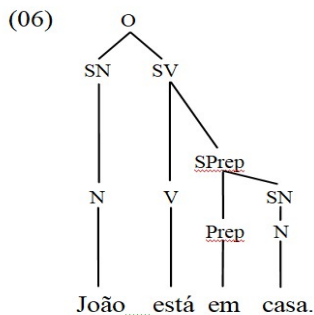
- a) Os verbos que, na GT, são classificados como intransitivos (viver, dormir, sair etc.), não raro, apresentam-se com um complemento (ou uma complementação) em forma de SN:

(04) João vive uma vida de rei.

(05) Todos vão à praia no verão.

(06) João está em casa.



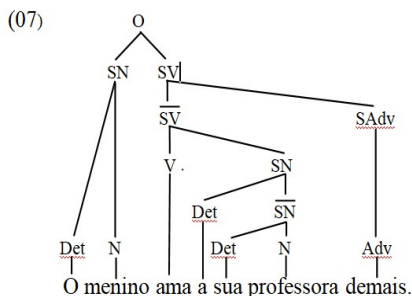


b) Os diferentes complementos verbais se distinguem tão somente pela presença de uma preposição, que normalmente é exigida pelo próprio verbo. Essa distinção, que é considerada secundária, só se faz relevante em caso de duplo complemento (verbo transitivo direto e indireto – bitransitivo). Nesse caso, uma abordagem sintático-semântica a partir da qual o complemento sem preposição necessária constitui o alvo sobre o qual recai o processo verbal, e o preposicionado é o beneficiário de tal processo.

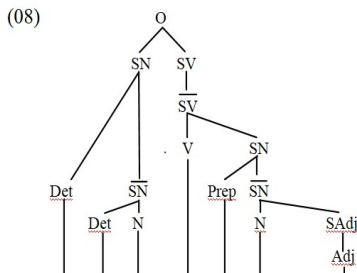
(07) O menino ama a sua professora demais.

(08) O meu irmão gosta de futebol americano.

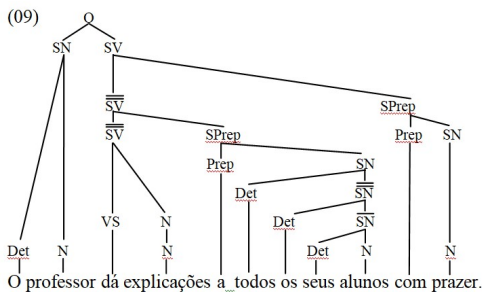
(09) O professor dá explicações a todos os seus alunos com prazer.



Obs.: Neste caso, o SN “a sua professora” – complemento sem preposição necessária – constitui o alvo da ação verbal.



Obs.: Neste caso, o SPrep “de futebol americano” – complemento com preposição necessária – constitui tão somente um complemento relativo ao verbo.



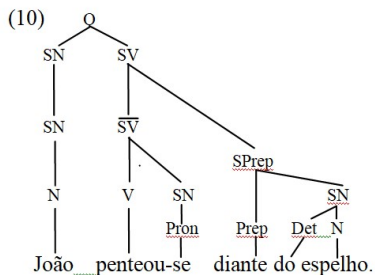
Obs.: Neste caso, o SN “explicações” – complemento sem preposição necessária – constitui o alvo da ação verbal; o SPrep “a todos os seus alunos” – complemento com preposição necessária – constitui o beneficiário da ação verbal; o SPrep “com prazer” – complementação com preposição necessária – constitui tão somente o modo do processo verbal.

c) A distinção entre verbos pronominais essenciais e acidentais se evidencia, já que o pronome “se” – partícula pronominal – faz parte do verbo no primeiro caso e é um sintagma no segundo.

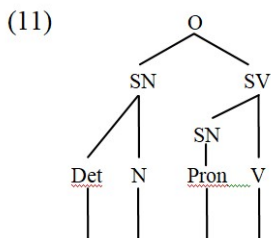
(10) João penteou-se diante do espelho.

(11) Os homens se amam.

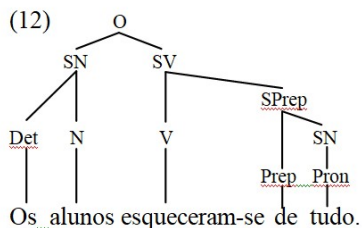
(12) Os alunos esqueceram-se de tudo.



Obs.: Neste caso, o SN “se” – pronome pessoal oblíquo – é um complemento verbal (verbo pronominal essencial).



Obs.: Neste caso, o SN “se” – pronome pessoal oblíquo – é um complemento verbal (verbo pronominal essencial).



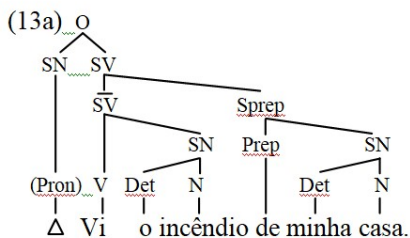
Obs.: Neste caso, o “se” é uma partícula pronominal e faz parte do verbo (verbo pronominal accidental).

d) Há estruturas complexas, cuja ambiguidade se desfaz na descrição a partir de uma estrutura profunda:

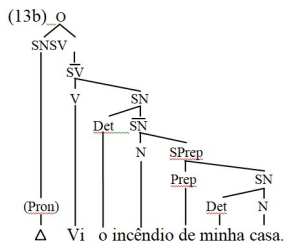
(13) Vi o incêndio de minha casa.

(14) Ouvi o canto dos pássaros na floresta.

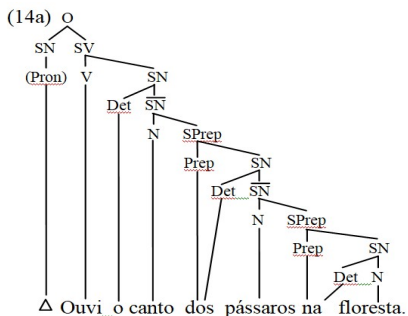
(15) O professor pediu-me para sair.



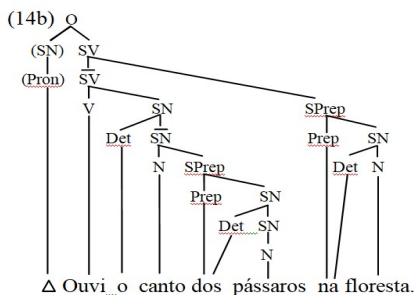
Obs.: Em (13a), o SPrep “de minha casa”, ligado ao SV “Vi o incêndio”, exerceria a função sintática de adjunto adverbial (lugar de onde se vê).



Obs.: Em (10b), o SPrep “de minha casa”, ligado ao núcleo nominal “incêndio”, exerceria a função sintática de adjunto adnominal.



Obs.: Em (14a), o SPrep “na floresta”, ligado ao núcleo nominal “pássaros”, exerceria a função sintática de adjunto adnominal (lugar onde os pássaros estão ou de onde são).



Obs.: Em (14b), o SPrep “na floresta”, ligado ao SV “Ouvi o canto dos pássaros”, exerceria a função sintática de adjunto adverbial (lugar onde se ouviu).

Há muitos outros casos de frases, em que uma eventual complexidade sintático-semântica (causando ou não uma ambiguidade) seria mais bem explicada numa descrição em forma de árvore sob a perspectiva da Teoria Sintagmática.

6. Considerações finais

Espero ter demonstrado que a análise sintática a partir da Teoria Sintagmática nos permite descrever, de forma conveniente, praticamente todas as estruturas linguísticas da língua portuguesa. Sob tal perspectiva, pode-se, inclusive, desfazer eventuais ambiguidades sintático-semânticas de frases que se apresentam complexas em sua forma fonética, porquanto a árvore proposta para a estrutura profunda de cada estrutura linguística, que lhe é única, se mostra esclarecedora.

Logo, a noção de sentido de cada sintagma da frase portuguesa, sugerida pela relação que se estabelece entre os termos constituintes, pode ser explicitada na medida em que os nódulos dessa ligação se esclarecem nos respectivos esquemas arbóreos.

Certamente, não se esgotam nesse trabalho os estudos de análise sintática, já que o seu objetivo se limitou a demonstrar a relevância da Teoria Sintagmática e a conveniência de sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Francisco da Silva. *Teoria sintática*. São Paulo: T.A. Queiros, Editor, EDUSP, 1979.

_____. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

BOTELHO, José Mario. Breve Introdução à Teoria de Regência e Ligação. In: *Amarantes e Depois* – Revista da Especialização de Língua Portuguesa da FFP-UERJ. São Gonçalo: FFP-Uerj, 2005. p. 68-87

BRITO, P. Concepções de linguagem e ensino de língua. In: BRITTO, P. *Fugindo da Norma*. São Paulo: Átomo, 1992.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

_____. *Rules and representations*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1980.

_____. *Estruturas Sintáticas*. Trad. de Madalena Cruz Ferreira, título original: “*Syntactic Structures*”. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1975, título original: “*Aspects of the theory of syntax*”, 1979.

_____. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1965.

_____. *Problemas actuales em teoria linguística: Temas teóricos de gramática generativa*. Trad. de Gladys Anfora de Ford. 3. ed., Madrid: Siglo, [1980?], títulos originais: “*Current Issues in Linguistic Theory y Topics in the Theory of Generative Grammar*”, 1964.

_____. *Estruturas sintáticas*. Trad. de Alceu Saldanha Coutinho, título original: “*Syntactic structures*”. Lisboa: Edições 70, 1957.

DUBOIS-CHARLIER, Françoise. *Comment s'initier à la linguistique?*. Paris: Larousse, 1975. “Bases da análise linguística”. Trad. e Adap. de João Andrade Peres. Coimbra: Almedina, 1976.

KATZ, Jerrold Jacob; POSTAL, Paul Martin. *An integrated theory of linguistic descriptions*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1964.

KOCH, Ingedore Villaça; SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. *Manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2000.

NIVETTE, Jos. *Principios de Gramática Generativa*. Trad. de Manuel Jurado Baena, título original: “Principes de Grammaire Générative”. Madrid: Fragua, 1973.

POTTIER, Bernard. *Estruturas linguísticas do português*. Trad. de Albert Audubert e Cidmar Teodoro Pais, título original: “Grammaire de l’Espagnol”, 1969. 2. ed., revista. Itu-SP: Difusão Europeia do Livro, 1973.

RUWET, Nicolas. *Introduction à la Grammaire Générative*. Trad. “Introdução à Gramática Gerativa”. São Paulo: USP; Perspectiva, 1975.

_____; CHOMSKY, Noam. *A gramática Generativa*. Trad. de Isabel Pascoal, título original: “La Grammaire Générative”. Lisboa: Larousse; Edições 70, 1966.

**A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA E DO DISCURSO NA
CONSTRUÇÃO DA IMAGEM FEMININA PRODUZIDA NA
POESIA ATRIBUÍDA A GREGÓRIO DE MATOS¹⁶**

Patrícia Bastos (UERJ)

patriciauerj79@gmail.com

Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)

analuciamachado54@terra.com.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é a investigação acerca dos conceitos e elementos que influenciaram a elaboração da imagem do corpo feminino na obra de Gregório de Matos, demonstrando como, através da palavra e do discurso, é possível a produção de um retrato que estabelece vícios e deformidades. Para isso será considerado o uso de metáforas recorrentes e estruturadas na sátira licenciosa e na lírica amorosa, assim como, a importância de um olhar que não subestime o lugar do corpo e da anatomia nas letras Seiscentistas. É fundamental portanto observar a concepção da imagem feminina presente na poesia de Gregório de Matos como um retrato não só plástico e (ou) discursivo, mas também social e cultural, reconhecendo as idiossincrasias da sociedade receptora do discurso em questão. A partir dos questionamentos apresentados, pretende-se incentivar a discussão no que diz respeito à origem de tradições culturais e sociais que ainda hoje são mantidas.

Palavras-chave:

Discurso. Imagem feminina. Gregório de Matos.

O objetivo desta pesquisa é a investigação acerca dos conceitos e elementos que influenciaram a elaboração da imagem do corpo feminino na obra de Gregório de Matos, demonstrando como, através da palavra e do discurso, é possível a produção de um retrato que estabelece vícios e deformidades.

Para isso será considerado o uso de metáforas recorrentes e estruturadas na sátira licenciosa e na lírica amorosa, assim como, a importância de um olhar que não subestime o lugar do corpo e da anatomia nas letras Seiscentistas.

É fundamental, portanto, observar a concepção da imagem feminina presente na poesia de Gregório de Matos como um retrato não só

¹⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de financiamento 001.

plástico e (ou) discursivo, mas também social e cultural, reconhecendo as idiossincrasias da sociedade receptora do discurso em questão.

A partir dos questionamentos apresentados pretende-se incentivar a discussão no que diz respeito à origem de tradições culturais e sociais que ainda hoje são mantidas.

1. Palavras chaves: discurso. Imagem feminina. Gregório de Matos

Em “O espelho da alma”, Jean-Jacques Courtine, descreve a fisionomia como “a arte de decifrar a linguagem do corpo” (2009, p. 402), que durante os séculos XVI e XVII representou um papel de grande relevância intelectual e social. Esse eco da fala do corpo irá repercutir ao longo de toda era clássica através de manuais de retórica e livros de civilidade, que ofereciam “técnicas” para o controle de si mesmo e de cuidadosa observação do outro; artes da conversação que ensinavam o domínio e o comedimento do gesto assim como o propósito (COURTINE, 2009, p. 402), tudo baseado na importância de estabelecer o arbítrio do conhecimento físico e natural do corpo e da alma, para que se pudesse alcançar a moral do homem, assim como suas paixões, vícios e virtudes (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Cabe ressaltar que o exame meticuloso, a observação dos gestos e signos que imprimem os movimentos internos dos corpos é esperado em um contexto da vida inserida na sociedade de corte, onde as leis da etiqueta ditam o domínio sobre os comportamentos e as paixões (OLIVEIRA, 2011).

Deste modo, a fisionomia reúne sempre um grupo de princípios teóricos que estabelecem uma produção da natureza humana através de signos oferecidos pelo corpo agregando semelhanças, opondo diferenças e estabelecendo um paradigma favorável a determinadas marcas físicas nas quais o conteúdo moral é posteriormente anexado. (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Portanto, segundo Courtine ela “é portadora de uma história do olhar sobre o corpo”, (2009, p. 404) produzindo normas e padrões corporais, promovendo tipos ideais e deixando à margem distorções, deformações e monstruosidades. O autor afirma ainda que a fisionomia questiona os limites da imagem humana através das relações da hibridação e da metamorfose, dois conceitos fundamentais na sátira que será discutida ao longo deste texto.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os olhares que a fisiognomia lança sobre o corpo constroem portanto uma imagem, uma memória, usos do corpo. Essas decifrações têm, contudo, elas mesmas uma história: ao longo de toda era clássica, as percepções dos sinais do corpo se deslocam - as sensibilidades e a expressão individual se complexificam, a leitura da aparência humana se transforma. (COURTINE, 2009, p. 405)

A importância de uma reflexão mais atenta acerca da expressiva relevância da fisiognomia presente entre os séculos XVI e XVII nesta análise, considera o lugar substancial da tematização do corpo nas letras seiscentistas, portanto, na solidificação da imagem feminina presente na poesia de Gregório de Matos.

Conforme Hansen (2013) a divisão sexual está relacionada a padrões comportamentais e de caracteres, referentes à natureza feminina e masculina suposta. Sob essa perspectiva a produção satírica é sempre misógina, reproduzindo um olhar baseado em lugares comuns associados a mulheres no período aqui abordado, tais como vaidade, futilidade e inconstância. A lógica desse olhar pode ser relacionada à afirmação de Courtine (2009) sobre a fisiognomia referente a sua participação na construção das discriminações sociais e das diferenças sexuais no campo do olhar, o que é possível enxergar na poesia atribuída a Gregório de Matos no que diz respeito à elaboração da imagem das mulheres negras e mestiças, na medida em que este retrato traduz não apenas plasticidade mas uma realidade cultural e social engendrada no século XVII, já que o corpo feminino deveria estar sempre sendo vigiado e que na hierarquia presente no período em questão, as mulheres negras escravizadas eram ainda mais desprovidas de qualquer direito do que as mulheres brancas abastadas economicamente.

Para um maior aprofundamento na questão, gostaria de acrescentar a esta análise o conceito Horaciano *ut pictura poesis*, doutrina que estabelece relação entre linguagem e pintura, demonstrando sua possível influência no que diz respeito à técnica de criação utilizada no retrato feminino constituído na sátira licenciosa, produzida através de um olhar que estabelece vícios e deformidades.

O paralelo entre pintura e poesia foi recorrente no pensamento grego, entretanto, foi através de Horácio, poeta satírico e latino, que recebeu o seu batismo, “sendo cunhado na bem sucedida fórmula *ut pictura poesis*” (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

A *Arte poética* de Horácio, conforme Solange Ribeiro de Oliveira (1987), pode ser interpretada enquanto a expressão de reflexões mais ou menos dispersas, sugeridas com a finalidade de aconselhar três poetas de

Pisano. Seu foco central consiste em alguns elementos básicos da poética clássica, destacando-se entre eles “a necessidade de unidade, harmonia e proporção na obra dramática” (OLIVEIRA, 1987, p. 130).

Retomando o que na época já representava um lugar comum, Horácio é o primeiro a reconhecer o impacto das sensações visuais levantando importantes questões “quanto à diagramação da distância e da percepção adequadas do público do discurso no interior do próprio discurso” (OLIVEIRA, 2000, p. 1).

A distância adequada da representação passa a ser considerada não mais em relação ao mundo das ideias, mas como adequação ao público a que se destina (OLIVEIRA, 2003b, p. 8).

Com a finalidade de ilustrar os critérios do decoro poético fundamentais para agradar ao leitor crítico, Horácio desenvolveu três comparações: em relação à distância adequada (perto/longe), à luz (obscuridade/claridade) e em relação ao número (uma/diversas vezes) (Oliveira 2001, p. 1). Na primeira comparação, o poema longo estaria associado à pintura mais distante, considerando que ambos exigem um passo atrás paradistingui-los com clareza. O recuo “provoca metaforicamente, para o poema, certas consequências estilísticas” (TRIMPI *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 2): os poemas curtos podem ser mais elaborados, “ao passo que a grande épica exige distância para aparecer como um todo, ao invés de proximidade para ressaltar seus detalhes [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 2).

Sobre a segunda comparação da *Arte Poética*, Oliveira (2000) esclarece que o primeiro tipo de pintura é favorável a um cenário mais escuro, porque seus refinamentos seriam ultrapassados pelo brilho do sol, à medida que o outro, desconsiderando os detalhes, não se preocupa com o engenho do crítico ou juiz, podendo ser visto durante a claridade. Por fim, o terceiro par de oposições é utilizado para diferenciar o discurso oral do discurso escrito.

Destaco que decoro deve ser entendido enquanto “filho” do juízo, “regra de conveniência e observações dos costumes, e que assim na pintura como na poesia se considera a pessoa, o tempo, o lugar etc.” (MUGHANA, 2002, p. 121). Sob esse ponto de vista, podemos pensar no público ouvinte responsável pela recepção do discurso. Segundo Hansen, Aristóteles divide-o em duas classes: “ouvintes engenhosos e ouvintes populares” (HANSEN, 2018a, p. 38). Já Tesouro “lê Aristóteles por meio de dois tipos intelectuais encontrados nos processos de interlocução da racionalidade de Corte do século XVII, o discreto e o vulgar” (HANSEN,

2018a, p. 38). O discreto seria o sábio e os vulgares seriam os ouvintes medianos que, “como pássaros anfíbios, ficam um pouco na terra como vulgares e de vez em quando voam no ar como discretos” (HANSEN, 2018b, p. 1). Hansen traz uma outra observação fundamental para compreensão da ideia de público. Conforme o autor, Aristóteles afirma algo imprescindível sobre a fala: aquilo que está na voz, o que é dito, é signo dos *pathemáta* (de *páthos*, afeto, paixão) na alma, e aquilo que é escrito é signo do que existe na voz. Dessa forma, “como as letras não são as mesmas para todos os homens, também as vozes não são as mesmas” (HANSEN, 2018 b, p. 65). No período colonial “discreto” seria, portanto, o intelectual e destinatário “dotado de juízo, erudição e técnicas capazes de discriminar e identificar os elementos diferenciais de cada *pathema* da voz” (HANSEN, 2018b, p. 65) e contrário a ele o destinatário “vulgar”, sem erudição e sem conhecimento da técnica usada.

Sobre as três comparações estabelecidas por Horácio e já mencionadas neste estudo, no que tange a questão da distância, perto e longe, novamente recorro a Hansen em seu texto sobre o tratado *O Juízo*, de Emmanuel Tesouro:

A ideia da distância correta determina nem o muito longe, nem o muito perto, de um ponto fixo que é adequado a cada caso em cada gênero. Esse ponto fixo é o do juízo e é a partir dele, como ponto exato de constituição do ponto de observação das formas, que os dois eixos de *perto/longe* se interceptam e normalizam, produzindo a visão ou a audição adequadas (HANSEN, 2018a, p. 41)

Conforme indica Adolfo Hansen, o que Horácio propõe na comparação expressa através da partícula *ut*, que significa “como”, é reconhecer os mecanismos retóricos que organizam, através da imagem, os resultados de estilo da pintura e da poesia, e não afirmar uma igualdade ou identidade entre a matéria plástica e a discursiva. (HANSEN, 2014, p. 111).

O autor afirma que a sátira e os poemas cômicos, lidos sob uma ótica romântica, que despreze o regimental retórico, ficam parecendo esboços soltos e rascunhos grosseiros. Entretanto, lidos como manuscritos do século XVII – o que eles são – devem ser compreendidos como um processono qual foi aplicado pelo autor o preceito horaciano do *ut pictura poesis* reciclado pela *forma mentis* contrarreformada. Assim as imagens são estruturadas como *disegno interno*, isto é, desenho interno, relacionado ao signo da vontade de Deus, ou, quando convertidas em matéria verbal, como intuito divino, que orienta o poeta a buscar associações impremeditáveis entre coisas, conceitos e signos (HANSEN, 2014, p. 110).

A esse respeito, importa destacar que o *ut picturapoesis* “é um dos principais procedimentos técnicos que ordena a verossimilhança e o decoro dos estilos líricos e cômicos dos poemas feitos segundo a concepção metafísica do desenho interno” (HANSEN, 2014, p. 111):

Toda pintura e todo poema, ou seja grande ou mediocre; ou grave ou humilde, ou triste ou alegre, consta de três partes. As suas chama a pintura rascunho, composição e cor; e a poesia, invenção, disposição e locução: uma e outras são da essência da pintura e da poesia.

Rascunho é a circunscrição que se faz com as linhas ao derredor da obra, a quem os italianos chamam contorno, e alguns modernos, desenho. (MUHANA, 2002, p. 93)

A sátira Barroca do século XVII preservou os três critérios horacianos do *ut pictura*, sobretudo a comparação clareza/obscuridade; apresentando-se na maioria dos casos como uma forma de rascunho rápido dos tipos atacados, caricatura em que a deformação presente precisa ser lida ou ouvida apenas uma vez, pois sua concepção caricatural é sintética (não necessitando, portanto, de um olhar ou exame mais atento) - ela comunica-se imediatamente (HANSEN, 1989, p. 251).

A caricatura é tida pelo destinatário “como conveniente ao tipo baixo que é atacado” (HANSEN, 2013, p. 409), não importando o grau ou a inconveniência de sua deformação. E por ser um gênero misto, a sátira pode variar sua forma; a sátira é híbrida, podendo mesclar diversos elementos, inclusive elementos baixos:

Vã de aparelho,
Vã de painel,
Venha um pincel
Retrarei a Chica
E seu besbelho.

É pois o caso
Que a arte obriga
Que pinte a espiga
Da urtiga primeiro
E logo o vaso.

Nariz de preta
De cócoras posto,
Que pelo rosto
Anda sempre buscando
onde se meta.

Boca sacada
Com tal largura
Que a dentadura
Passeia por ali desencalmada
[...]

(Matos, vol.III, 2013)

Nos fragmentos do poema acima, intitulado *Anatomia*, é possível pensarmos em variadas associações acerca do que vem sendo discutido ao longo deste artigo. Inicialmente a ideia da poesia enquanto um retrato produzido fica muito clara, onde a palavra “besbelho”, encontrada na primeira estrofe da coluna à esquerda, está associada à vagina assim co-

mo a palavra “vaso”, ambas remetendo para o registro das partes baixas do corpo feminino.

Sobre isso Hansen indica que nas configurações satíricas o retrato é construído através da técnica que consiste em traçar um eixo vertical imaginário da cabeça aos pés, dividido em sete partes: incluindo cabeça, rosto, pescoço, peito, ventre e as partes inferiores do corpo, adicionando os pés e admitindo, portanto, imagens baixas, deformadas e misturadas, com o que se produz o *monstro*. Segundo o autor, “a técnica corresponde ao *ut pictura poesis* da *Arte poética* de Horácio: pela exageração e deformação das coisas que preenchem as partes e pela mistura delas, produz-se uma indistinção pictórica” (HANSEN, 2013, p. 414). É como se o poeta fizesse um esboço grosseiro da figura criticada, usando um carvão ou uma brocha, onde não há minúcias ou conceituações elaboradas.

Se em um primeiro momento, os registros espelham as partes inferiores do corpo feminino, já no outro fragmento demonstrado no poema acima (coluna à direita), notamos que o poeta introduz nariz e boca, ou seja, elementos corporais que compõem a face. Vendo por esse ponto de vista, embora Gregório de Matos se aproprie do modelo referido, retrata satiricamente não apenas as partes baixas, mas o corpo inteiro. Ao longo do poema o registro novamente desce, edificando assim uma caricatura (monstruosa) de Chica – mulher e negra:

Putá canalha,
Torpe e mal feita,
A quem se ajeita
Uma estátua de trapo
Cheia de palha

Vamos ao sundo
De tão mau jeito,
Que é largo, e estreito
Do rosto estreito e largo
Do profundo

Acrescento a esta análise que a palavra sundo significa ânus, o que somado à estrofe anterior, “puta canalha...”, revela a construção violenta do corpo feminino violado e exposto através de um indecoro evidente. A sátira utiliza a obscenidade para criar imagens deformadas e grotescas, nas quais “a obscenidade sexual de estilo sórdido é adequada para descrever partes do corpo e ações indecentes dos tipos viciosos” (HANSEN, 2013, p. 418):

ANATOMIA HORROROSA QUE FAZ
DE UMA NEGRA CHAMADA MARIA VIEGAS

Dize-me, Maria Viegas
Qual é a causa que te move,
A queres, que te prove
Todo homem a quem te entregas?
Jamais ninguém te negas, tendo
um vaso vaganau,
E sobretudo tão mau
Que afirma toda pessoa,
Que o fornicou já, que enjoa
Por feder a bacalhau
Não terás vergonha, puta,
De com tão ruim pentelho

Sobre seres vaso velho,
Tomes capa de enxuta?
És puta tão dissoluta,
Que diz o moço enjoado,
Que já ficou ensinado
E nunca mais te veria.
Porque sempre d'água fria
Há medo o gato escaldado.
(MATOS, vol. III, s.d., p. 571)

O segundo poema utilizado como exemplo, também direcionado a uma mulher negra e com a palavra anatomia em evidência, mostra a técnica sendo utilizada com ainda mais precisão, em que o centro do retrato passa exclusivamente pelos membros inferiores do corpo feminino. Novamente há a presença da palavra vaso relacionada com a genitália da mulher, valendo ressaltar aqui que a expressão remete também à ideia aristotélica da mulher enquanto receptáculo, já que para Aristóteles, ela desempenha no processo de geração a mesma função que executa durante o ato sexual: seu sangue menstrual é uma substância passiva enquanto o esperma masculino é um princípio ativo (FLANDRIN, 1988). Sobre a expressão “feder a bacalhau”, associada à genitália feminina, podemos concluir que continua, infelizmente, sendo utilizada até hoje.

Sobre a exposição das margens do corpo, presente em grande maioria dos poemas destinados às mulheres negras e mestiças na obra de Gregório de Matos, é também possível estabelecer uma relação com o que Courtine (2009) assegura sobre a bestialidade relacionar-se essencialmente com a periferia corporal. O centro conserva-se humano, mas sobre ele é aplicado “uma declinação bestial: acréscimos, supressões e deformações bestializadas” (COURTINE, 2009, p. 500). Traços desse processo podem ser compreendidos na medida em que a sátira licenciosa do

poeta, conforme já visto, constrói uma imagem deformada do corpo feminino através de metáforas, analogias e imagens grotescas.

Ressalto que o retrato feito no poema anterior evidencia que a malformação da personagem se dá tanto na crueza bizarra com que Gregório de Matos descreve as partes do seu corpo quanto na forma como desfigura o seu caráter. O olhar do poeta imprime no modelo elaborado o não cumprimento de uma exigência social; um corpo periférico, que vai contra o ideal de beleza petrarquista da época, transcendendo ao normativo.

Chamo atenção para o fato de que, embora este trabalho seja voltado para o estudo da influência do *ut pictura poesis* na imagem feminina constituída, a própria técnica nos mostra que esse retrato é mais do que um retrato plástico e / ou discursivo. Pois se na grande maioria das vezes a sátira licenciosa era composta para mulheres negras e mulatas e se a sátira, enquanto um estilo vulgo, propondo-se não como estilo de refinamento (HANSEN, 1889, p. 251), era imediatamente apreendida pelo público (é preciso considerar o caráter oral da poesia do século XVII), devemos pensar sobretudo no retrato social que é construído acerca dessas mulheres em questão, e não esquecer em nenhuma hipótese a sociedade em que elas, o público, e o “filtro” do decoro estão inseridos: “A pintura descobre nuas e retrata despidas as pessoas vis e humildes para mostrar a arte, mas cobre os nobres com propriedade de vestidos, segundo sua arte e seu decoro” (MUHANA, 2002, p. 112).

Desta forma, destaco que a consolidação deste retrato serve a uma sociedade escravocrata, patriarcal e vigiada pela Igreja, onde o olhar inquisidor deveria ser, conseqüentemente, direcionado com maior atenção às mulheres, em uma tentativa de controlar a sua natureza e, através de uma postura autoritária e misógina, sujeitar o sexo feminino, considerado “pérfido por definição” (ARAÚJO, 1993, p. 190), à avaliação do masculino.

Concluo este texto destacando a relevância de um estudo voltado ao século XVII e às letras seiscentistas, considerando o início de tradições que ainda hoje são mantidas, como a objetificação das mulheres negras e mestiças, a anatomia física e moral do corpo dessas mulheres e a tentativa de controle no que diz respeito ao feminino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Emanuel. *O teatro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1993.

COURTINE, Jean- Jacques. O espelho da alma. In: *História do corpo: Da renascença às luzes*, vol. I. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. O corpo inumano. In: *História do corpo: Da renascença às luzes*, vol. I. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

DELUMEAU, Jean. Os agentes de Satã / A mulher. In: *História do medo no Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FLANDRIN, Jean Louis. Homem e mulher no leito conjugal. In: *O sexo e o Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

HANSEN, João Adolfo. *Para que todos entendais: poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra: Letrados, manuscritura, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII*, vol. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Disponível em <http://apsa.us/ellipsis/12/hansen.pdf> – 2014

MATOS, Gregório de. *Obras completas*, vol. III. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *Obras completas*, vol. III. Salvador: Janaína, s.d.

MUHANA, Adma. *Poesia e Pintura ou Pintura e Poesia*. Tratado Seiscentista de Manuel Pires de Almeida, tradução do Latim de João Ângelo Oliva Neto, São Paulo: EDUSP, 2002.

OLIVEIRA, Ana. Lucia de. *Por quem os signos dobram: uma abordagem das letras jesuíticas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

_____. *Ut pictura poesis: do ato de batismo à fortuna do nome*. Texto apresentado na 4ª Semana de Letras Neolatinas, UFRJ, 10-14, Setembro 2001.

_____. Imagens do corpo e representação retórica das paixões nas letras Seiscentistas: um breve estudo de caso. In: Maria Conceição Monteiro; Ana Cristina Chiara; Francisco Venceslau dos Santos. (Org.). *Escritas do corpo*. Rio de Janeiro: Caetés, 2011.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OLIVEIRA, Solange de. *Ut pictura poesis – o fio de uma tradição*. In: *Cadernos de Linguística e teoria da literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

**A INTROSPECÇÃO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA:
UMA ANÁLISE EM DOIS MICROCONTOS**

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)

paulohg@ifto.edu.br

Eliane Cristina Testa (UFT)

poetisalia@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca a compreensão das relações cotidianas e da ocorrência de fatos inesperados, a partir de dois microcontos, e esta procura é consolidada na análise do texto literário. Objetivou-se discorrer sobre a autorreflexão e o existencialismo por meio dos textos “Dona Izilda”, de Carlos Seabra e “Confissão”, de Lygia Fagundes Telles. Para a consecução do estudo, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica com base na literatura contemporânea, a compreensão da teoria literária do microconto e a análise do discurso. Dentre os resultados alcançados, tem-se a importância que a literatura exerce no processo de repensar das atitudes humanas, seja para si próprio ou para os relacionamentos interpessoais.

Palavras-chave:

Introspecção. Literatura. Microconto. Relacionamento humano.

1. Considerações iniciais

A Literatura Brasileira Contemporânea, de acordo com Scholhammer (2011), encontra-se inserida nas produções do final do século XX e da primeira metade do século XXI, em que a principal característica é a multiplicidade de estilos. Configura-se como a reunião de aspectos de diversas escolas literárias anteriores, demonstrando assim, a mistura de tendências que modificaram a poesia e a prosa, passando por contos, romances, crônicas, novelas, dentre outros, merecendo destaque neste artigo: o microconto e suas singularidades.

Nesta perspectiva, quanto ao conceito de microconto, segundo Paulino (2001), trata-se de um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor, e portanto, por sua forma concisa e breve, essa modalidade narrativa tem sido muito usual, apesar da previsível confusão com outras modalidades de microtextos existentes.

No tocante à introspecção, perceptível também nas relações interpessoais presentes nos microcontos “Dona Izilda”, de Carlos Seabra e

“Confissão”, de Lygia Fagundes Telles, observa-se que são sentimentos comuns à contemporaneidade e faz parte do processo identitário e cultural do povo brasileiro, o que acaba por se confirmar com as considerações de Silva e Albuquerque (2018, p. 48) uma vez que “os valores intrínsecos da identidade são constituídos por diversos modos de percepções, resultando em experiências e interpretações únicas, pois integram paisagens, sentimentos, possibilidades e manifestações”.

Respaldado na análise da narrativa, o presente artigo se justifica na importância que a literatura possui ao ser humano, e desta forma Zilberman e Silva (1990, p. 19) enfatizam que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”, inclusive, o texto literário é essencial para a formação do indivíduo, para seu aprimoramento intelectual, cultural, como ser humano e, sobretudo, ético.

2. O escritor Carlos Seabra e a sua escrita literária

Nascido em Lisboa (Portugal), em 1955, e vivendo em São Paulo (Brasil), desde 1969, Carlos Seabra é autor de livros e sites de poesia (haicais) e literatura (microcontos), além de materiais didáticos. É considerado exímio editor multimídia, criador de jogos, especialista em tecnologia educacional e projetos envolvendo redes sociais, dispositivos móveis, e editoração e produção de conteúdos digitais. Executa trabalhos com desenvolvimento de sites na Internet e material educacional e cultural, livros digitais, audiovisuais, além da criação de jogos digitais e de tabuleiro (CLUBE DE AUTORES, 2014).

Observou-se que a linguagem e o estilo do escritor Carlos Seabra são trabalhadas com maestria e preocupação com o resultado, pois com simplicidade e apuramento no uso das palavras, o seu jeito de limitar as suas narrativas faz se encaminhar para um texto com aquilo que é estritamente essencial. Nota-se que ocorre o poder da concisão, porém com uma liberdade de prosa imensurável. O desafio de contar uma história em poucas palavras é o seu grande trunfo.

De acordo com o próprio Seabra (2010):

O microconto tem uma outra dimensão: ele é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se através desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um cone menor, que é o que está escrito no microconto, outro cone maior, que é a imagi-

nação a partir da leitura de cada um – pois mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento. (SEABRA, 2010, p. 1)

Os microcontos são mais usuais e populares do que se imagina, e esse fazer literário de Carlos Seabra possui vários destinos, seja para a publicação em celulares, camisetas, postais, folhetos na praia, cartazes nos postes, azulejos, hologramas, *blogs*, *e-mails*, no *twitter*, o mero esquecimento ou o lixo simplesmente, e desta forma, conforme o próprio Seabra (2010), o microconto configura-se como um belo exercício de criatividade, síntese e algo muito divertido de se fazer.

3. *O fazer literário de Lygia Fagundes Telles*

A escritora Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo e passou a infância no interior do Estado, onde o pai, o advogado Durval de Azevedo Fagundes, foi promotor público. A mãe, Maria do Rosário (Zazita), era pianista. Voltando a residir com a família em São Paulo, a escritora fez o curso fundamental na Escola Caetano de Campos e em seguida ingressou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, da Universidade de São Paulo, onde se formou. Quando estudante do pré-jurídico cursou a Escola Superior de Educação Física da mesma universidade. Atualmente ocupa a Cadeira nº 16, da Academia Brasileira de Letras (ABL, 2016).

Comumente citada pela mídia como “grande dama da literatura brasileira”, a escritora em seu universo ficcional, a memória é constantemente exercitada, ainda que as incertezas e armadilhas de uma memória lacunar sejam esboçadas o tempo todo na escrita. Note-se que a temática memorialística é comum, porém não é a única. Logo, esse processo de rememoração é esboçado, por vezes, através da relação dos personagens com os objetos, signos que desencadeiam o compreender do presente e do passado (PEREIRA, 2007).

É a própria escritora Lygia Fagundes Telles que explica o seu processo de construção ficcional:

Eu percebo que está começando a nascer um conto quando, ao analisar as personagens vejo que elas são, de certo modo, limitadas. Elas têm que viver aquele instante com toda a força e a vitalidade que eu puder dar, porque nenhuma delas vai durar. Isso quer dizer que, com elas, eu preciso seduzir o leitor num tempo mínimo (TELLES, 1998, p. 29)

A escrita lygiana, segundo Piglia (2004), é uma narrativa com efeito de surpresa, quando no final da história aparece na superfície o que há de secreto. Tem-se uma narrativa fantástica, em que o mais importante não se mostra explicitamente, é construído composicionalmente no silêncio, e a verdade está sempre subentendida na narrativa. Aquilo que parece não ter muita importância na leitura no decorrer do texto é a chave mais importante para desvendar o enredo do conto.

4. Breves considerações no microconto “Dona Izilda”

Esclareça-se que tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exige do escritor apurável criatividade e aprimorado poder de síntese, até porque as leituras e releituras podem abrir algumas possibilidades para cada um suplementá-lo de acordo com conhecimentos prévios e experiências vividas a serem incluídas em sua análise (CARVALHO, 2017).

Por isso, destaque às especificidades aqui discutidas que ficarão mais evidentes após a leitura do microconto em sua íntegra (SEABRA, 2015).

Dona Izilda tinha muita esperança e orgulho em seus alunos.

Quando foi assaltada por dois deles, levaram-lhe muito mais que dinheiro (SEABRA, 2015, p. 1).

Segundo o que se observou no microconto, Dona Izilda, uma professora dedicada, sentia orgulho dos estudantes que ensinava, e ao mesmo tempo, esperança que pudessem ter uma vida melhor. Entretanto, ao ser assaltada pelos próprios alunos, uma mistura de sentimentos lhe são aflorados: tais como frustração nas relações interpessoais, decepção e introspecção.

Vale, portanto, compreender que para Dona Izilda “levaram-lhe muito mais que dinheiro”, ou seja, a sua decepção diz respeito ao não saber lidar de forma sensata com o cotidiano desse relacionamento interpessoal, e os recorrentes desapontamentos causados nesta relação, em que sua esperança foi usurpada.

Por isso, a personagem foi visitada não só pelos assaltantes, mas por emoções que a remeteram a uma frustração inicial, e que segundo Coleta e Godoy (1986), podem levar, posteriormente, a uma intensa sensação de indignação, por perceber que alguém de sua confiança, consci-

entamente, deixou de atender as suas expectativas pessoais, que era a vontade de vê-los em uma vida digna.

Para Carvalho (2017), ao se avaliar um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Por isso, como no caso de “Dona Izilda”, entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto, pois a expertise está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados possíveis.

A decepção é uma mistura de dor e sentimento de traição, e segundo Coleta e Godoy (1986), que esse sentimento à luz da análise do microconto, não gere definitivamente insegurança e desconfiança, uma vez que o ser humano precisa confiar em outras pessoas, para viver emocionalmente estabilizado.

A condicionalidade humana de existencialismo é caracterizada como uma autorreflexão, que é um voltar-se para si, não no sentido de uma “reflexão-sobre”, mas de uma relação do homem consigo mesmo e nisto consiste precisamente o eu (ABBAGNANO, 1992). E essa autorreflexão é feita pela personagem Dona Izilda.

5. *As perspectivas no microconto “Confissão”*

Evidencia-se que em tempos cada vez mais de ocupação ao ser humano, a necessidade de literatura passará pela focalização na máxima concentração da poesia e do pensamento. E por isso, as micronarrativas impõem novas relações entre leitor e texto, exigindo novas habilidades de leitura e escrita para lidar com tais textos, face às suas especificidades e temáticas (CALVINO, 1994).

Com esta prerrogativa, apresenta-se as nuances a serem mais esclarecidas depois da leitura e releitura do microconto em sua totalidade (TELLES, 2008, p.32):

Confissão
 – Fui me confessar ao mar.
 – O que ele disse?
 – Nada.

Considerando-se os detalhes do microconto “Confissão” nota-se o quanto a personalidade humana é riquíssima. Cada um tem o seu jeito de olhar o mundo, e isso faz com que a sociedade seja bastante heterogênea,

como no caso do eu lírico que em sua introspecção e individualidade propõe-se em fazer confissão ao mar.

Para Araújo (2009), o ser introspectivo diz respeito àquele que examina o seu próprio íntimo, os sentimentos, e as reações que lhe aparecem à sua ação. Em suma, são pessoas que apreciam o silêncio e sentem-se bem em um ambiente quieto. Por gostarem de ficar a sós com seus próprios pensamentos, elas buscam momentos de maior tranquilidade e paz.

Entretanto, neste caso específico, observa-se que o eu-lírico fez seu ato de contrição ao mar, que por ser inanimado para a fala, somente numa perspectiva poética lhe daria a resposta esperado. Destaque ainda ao fim extraordinário e humorizado do texto, pois a resposta do mar duvidamente pode significar que o mar não disse nada, ou que o mar de forma imperativa o mandou nadar, por meio da palavra "nada".

Borges (2017) é enfático ao afirmar que literatura lygiana é portadora de sentidos que ultrapassam o meramente denotativo, pois com expressões e sentimentos transpostos para o domínio do devaneio, da viagem, do humor, da simplicidade, da introspecção ou do sonho, suas imagens chamam a atenção sobre si mesmas e desafiam o leitor a interpretá-las.

Compreende-se que a escritora é dona de um estilo personalíssimo, pois se vale largamente das imagens simbólicas, responsáveis em grande parte pela universalização e densidade de suas tramas (GOMES, 2012).

Ainda para Borges (2017), em sua obra repetem-se imagens de fontes, jardins, rosas, estátuas, tapeçarias, gatos, sótãos, espelhos, escadas, bosque, mar, vento, dentre tantas. São todas elas imagens portadoras de sentidos que conotativamente superam a ambiência do texto denotativo. Note-se, portanto, que neste texto “Confissão”, o mar parece estabelecer com o eu lírico uma espécie de cumplicidade, verdadeira e com um humor velado.

Por ser carregada de ambiguidades, sua ficção tanto traduz o jogo textual quanto dá testemunho da simplicidade. E por isso, com essa dinâmica, Lygia Fagundes Telles constrói uma visão porosa da literatura ao tecer uma narrativa de microconto que brinca com referentes textuais ao mesmo tempo em que expõe conflitos sociais, neste caso, a introspecção humana (SANTIAGO, 2002).

Ainda na questão do existencialismo e da autorreflexão, pode-se compreender que o voltar-se para a própria relação, que faz com que o homem exista, uma vez que “o homem é uma síntese de infinito e de finito, de temporal e de eterno, de liberdade e de necessidade, é, em resumo, uma síntese”, conforme preceituou Kierkegaard (2006, p. 19). Filosoficamente, o microconto retrata a dialética da existência, demonstrando que o eu não é somente finito, com escolhas limitadas, mas também infinito, podendo escolher uma infinidade de caminhos a seguir.

6. Considerações finais

Com a finalização deste artigo, conclui-se que ao apresentar as nuances da introspecção e da decepção na relações interpessoais, com o base nos microcontos “Dona Izilda”, de Carlos Seabra e “Confissão”, de Lygia Fagundes Telles, ficou perceptível que a literatura tem esse poder de fazer o leitor pensar e repensar os vieses do cotidiano, e neste caso, o repensar da postura ética.

Arrematou-se que, preliminarmente, o microconto pode ser compreendido como sinal dos novíssimos tempos, segundo Chauvin (2016), e isso ocorre porque ele dialoga com novas formas de representação – imediatas, objetivas, fragmentárias – que favorecem a economia de tempo dos leitores, habituados à leitura diagonal, em lugar da orientação linear.

Findou-se como elementar que, além desse precioso jogo do texto dentro do texto, a leitura dos microcontos permitiu identificar a ambiguidade da narratividade, que, ao se mostrar voltada apenas para uma reflexão interna, deixa rastros de muitos caminhos a serem percorridos.

Os microcontos levaram ainda ao limiar do existencialismo, que projeta o sujeito à sua reflexão e não se limita a uma objetivação abstrata da realidade, em que a natureza humana tem seus problemas peculiares e que é fundamental à luz da literatura a busca pela sua compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. *Diccionario de Filosofia*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.
- ABL. Academia Brasileira de Letras. *Biografia de Lygia Fagundes Telles – 2016*. Disponível em <http://www.academia.org.br/academicos/> Acesso em 15mai2019. (2016).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ARAÚJO, M. M. M. Instrospecção e criação literária: o lado subterrâneo das personagens cardosiana. In: *Letrônica*, v. 2, p. 341-52, 2009.

BORGES, K. J. S. Do terror à inquietação: o sobrenatural em dois contos de Lygia Fagundes Telles. In: *Revista Todas as musas (On-line)*, v. 09, p. 169-176, 2017.

CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. Trad. de Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, D.M. Micrcontos no Brasil. In: *Revista Entreletras*, Araguaína-TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.

CHAUVIN, J. P. Reflexão sobre o microconto. In: *Jornal da USP*, São Paulo, p. 1-6, 27 jun. 2016.

CLUBE DE AUTORES. *Saiba mais sobre o autor Carlos Seabra*. 2014. Disponível em <https://clubedeautores.com.br/livros>, Acesso em 22 jul 2019 (2014).

COLETA, J. A. D.; GODOY, S. A. Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso e Reações Emocionais. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 2, p. 145-56, 1986.

GOMES, C. A voz dos excluídos em Lygia Fagundes Telles. In: *Revista Letras*, Curitiba, n. 86, 2012.

KIERKEGAARD, S. *O Desespero Humano*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PAULINO, G. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PEREIRA, M. R. A. Um estudo da recepção crítica de Lygia Fagundes Telles. In: *XII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Mulher e Literatura*. Gênero, identidade e hibridismo cultural. Ilhéus: Editus, 2007.

PIGLIA, R. *Formas Breves*. Trad. de José Marcos Mariane de Macedo. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

SANTIAGO, S. Prosa literária atual no Brasil. In: SANTIAGO, S. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHOLLHAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SEABRA, C. A onda dos microcontos. In: *Publicado na revista Língua Portuguesa*, edição de Abril de 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em 15jun2019.

_____. *Microcontos*. São Paulo: O Fiel Carteiro, 2015.

SILVA, P. H. G. Da; ALBUQUERQUE, F. E. As ciências do léxico: proposições para a prática docente no ensino de línguas indígenas. In: *Revista Uni-vap*. São José dos Campos-SP, v. 24, n. 44, jul. 2018, p. 39-53. Disponível em <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1877>, Acesso em 21set2019. (2018).

TELLES, L. F. A disciplina do amor. In: *Cadernos de literatura brasileira*, Lygia Fagundes Telles (n. 5). São Paulo: Instituto Moreira Salles, março 1998.

_____. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. Ateliê Editorial, 3. ed, 2008.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Org.). *Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto*. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

**A LINGÜÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DE HEBRAICO
BÍBLICO: A BÍBLIA COMO TEXTO AUTÊNTICO NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Isabel Arco Verde Santos (UERJ)

verdesantos@uol.com.br

Wellington Couto de Almeida (UERJ)

well.c.almeida@gmail.com

RESUMO:

Não é de hoje que a Linguística Textual tem conquistado espaço no ensino das línguas estrangeiras, propondo novas direções no ensino da gramática a partir de uma reflexão sobre a linguagem. Pensando no ensino do hebraico, especificamente o hebraico bíblico, temos uma diversidade de material produzido com intuito do ensino da língua que reproduz um mesmo modelo, muitas vezes com os mesmos exemplos, mas que se mantêm deslocados do texto bíblico. Tal abordagem acaba por gerar desconfortos ao tomar a tradução de palavras isoladas justificando pontos de vista diversos. Ao aplicar a LT no ensino da língua hebraica, seguindo a experiência de outras línguas estrangeiras, trabalhando o texto e não mais palavras e frases isoladas, pretendemos adentrar na trama do texto sem medos, para alcançar a compreensão da própria língua.

Palavras-chave:

Ensino. Hebraico Bíblico. Gramáticas de hebraico bíblico.

1. Introdução

A língua hebraica tem uma história singular. Embora uma língua antiga, ela não foi extinta ou se perder ou se modificou a ponto de tornar-se uma nova língua.

O mérito disto podemos dizer que está na religião. Foi o judaísmo que não permitiu que o povo da língua hebraica se desmembrasse e sucumbisse às tantas diásporas vividas. O hebraico ficou escondido nas tradições, foi transfigurado no diálogo e encontro com outras línguas gerando tantas línguas hebraicas como o ladino, o judeu árabe, o judeu alemão, mas resistiu até o reencontro com a terra de sua história, onde deixaria seu sangue pulsar novamente.

Reconhecida como língua do estado de Israel, criado em 1948, o hebraico já vinha mostrando sinais de vida mais vigorosos, no final do século XIX. Foi como acordar de um coma depois de muitos anos.

Embora se reconheça fases de formação do hebraico, há dois importantes pontos no que diz respeito ao ensino da língua: o hebraico bíblico e o hebraico moderno.

Existe um mito corrente de que o hebraico bíblico não diferiria do hebraico moderno. Isto de certa forma é correto, porque uma gramática de hebraico bíblico há de trazer regras gramaticais que ainda hoje têm validade. Além disso, o hebraico bíblico é a base vocabular do hebraico moderno. Mas também há diferenças que não podem ser ignoradas.

Muitas regras gramaticais que são formuladas e explicadas nas gramáticas de hebraico bíblico tornam-se obsoletas porque enfatizam o uso dos sinais massoréticos. O termo massorético vem de massora, que significa tradição. O hebraico, como outras línguas semitas antigas não tem sinais vocálicos, embora algumas consoantes sinalizem a presença dos sons vocálicos. Estes sinais foram acrescentados para que a língua não se perdesse.

Os sinais massoréticos não dão conta somente da diferença sonora das vogais, mas compreendem questões morfossintáticas. Mas, uma vez que a língua voltou a ser usada, os sinais também passaram a ser dispensáveis no dia a dia. Na *internet*, por exemplo, dificilmente veremos uma página que usem estes elementos. Da mesma forma os livros, jornais e revistas em hebraico dispensam seu uso. Assim, regras gramaticais que também os enfatize, tornam-se difíceis, muitas vezes, de serem aplicadas no hebraico israelense.

Mas ainda podemos levantar outras questões que dificultam o estudo do hebraico moderno a partir das gramáticas de hebraico bíblico e vice-versa. A noção de verbo no texto bíblico, por exemplo, também percorre caminhos diferentes dos atuais. Embora a sua forma básica seja a mesma, sua utilização hoje ganha novos arranjos que não eram contempladas pelo escritor do Antigo Testamento.

Soma-se a isto a questão vocabular. O hebraico bíblico limita-se a cerca de 8000 palavras. O hebraico moderno multiplica este número por dez. São palavras que chegaram de todos os lados em termos de tempo e espaço.

Mas há outro fator que é preciso também salientar quando se pensa no ensino da língua hebraica. O hebraico bíblico é mais sintético, mais econômico. Ele usa e abusa de prefixos e sufixos. Já o hebraico moderno é mais analítico, embora também use prefixos e sufixos.

Este, aliás, é um fator que torna o estudo do hebraico bíblico mais difícil. Seu leitor deve ser mais atento com a formação das palavras, mas também precisará levar em conta que, das 8000 palavras que se pode listar, cerca de 2000 palavra só aparecem uma única vez.

2. *Sobre as gramáticas e o ensino do hebraico bíblico*

Até bem pouco tempo atrás, no século XX, as gramáticas de hebraico bíblico baseavam-se no trabalho de Wilhelm Gesenius, do início do século XIX. Gesenius foi um estudioso do hebraico, luterano, que empreendeu grandes esforços no estudo das línguas semitas.

No final da década de 40, surgiu no Brasil a Gramática elementar do hebraico bíblico de Guilherme Kerr. Ele era um pastor presbiteriano e professor das áreas de hebraico e Antigo Testamento no Seminário Presbiteriano do Sul, em Campinas. Sua gramática foi a primeira gramática hebraica em português publicada. Obra de referência, ela era baseada no material de Gesenius e seguia sua linha de trabalho.

Durante muito tempo as gramáticas de hebraico no Brasil mantiveram-se à sombra da gramática de Guilherme Kerr. Mesmos exemplos, mesmas regras, mesmos exercícios. Em 1972, Paulo Mendes publicou sua gramática de hebraico bíblico¹⁷. Embora seguindo os parâmetros da gramática de Kerr, com muitas regras gramáticas, Mendes inovou por fazer uma proposta autodidática com exercícios e respostas.

A partir de 2000, houve uma onda de publicação de gramáticas hebraicas. Isto se deu porque se tornou notória a dificuldade do aprendizado da língua baseando-se em regras gramaticais. O ensino da língua era dissociado do texto bíblico, pois os exemplos que as gramáticas traziam eram pontuais, soltos, fora de contexto.

Claro que não é possível se culpar somente as gramáticas. O tempo que os seminários e escolas de teologia dispõem para o ensino de línguas é exíguo. O aluno pouco consegue se adaptar a uma escrita com grafemas totalmente diferentes e em direção contrária à língua portuguesa, em um processo de alfabetização acelerado. Fora isto, muitos professores ainda insistem em ensinar ao aluno destes cursos as letras cursivas que são bem diferentes das quadráticas, forma mais próxima à letra impressa.

¹⁷ Mendes, Paulo. *Noções de hebraico Bíblico*. São Paulo, Editora vida Nova, 1972.

Por outro lado, é notório que boa parte daqueles que ministram os cursos de hebraico em cursos de teologia não têm a formação adequada para isto. Alguns se formaram em cursos com ênfase no hebraico israelense e, assim, enfatizam um vocabulário que pouco traz proveito ao aluno de cursos bíblicos, ensinando formas de cumprimento e situações do dia a dia. Outros não tiveram uma experiência autêntica com o texto bíblico em hebraico, embora tenham uma experiência maior de estudo da língua. Outros tantos têm noções básicas da língua e prender-se às regras é uma forma de manter sua superioridade frente aos alunos.

As muitas gramáticas surgiram principalmente atendendo às necessidades de seus professores em suas unidades de trabalho. De certa forma, foram se enriquecendo na experiência que outros partilhavam. E, claro, muita coisa mudou no cenário do ensino do hebraico bíblico.

A necessidade de direcionar o aluno para o texto, não foi única percepção dos professores de hebraico. De um modo geral, os professores de línguas vivem problemas similares e têm encontrado na Linguística Textual um ponto de encontro e mudança.

De um modo geral, é patente que o ensino de uma língua não pode ser pautado somente em regras. Mas não só isso: as regras não podem ser o ponto central no estudo de uma língua. Ao colocar o texto como centro de ensino do hebraico, priorizando as atividades de leitura e produção textual, alcança-se melhores resultados.

A questão principal é que, ao propor o ensino do hebraico em seminários teológicos, ambiciona-se que o aluno seja capaz de fazer uma exegese, que é um estudo da palavra inserida no texto e seu contexto. Mas, como é possível a um aluno destes ambientes chegar a este nível se não tem a experiência do texto? O que vemos são estudos que trabalham palavras soltas e acabam tirando conclusões despropositadas de seu contexto, como ocorre com a palavra “ravak” (*resh, waw, qof*), no livro *O valor de Estar Solteiro*, de Simone Messina¹⁸. O livro cita uma palavra hebraica para justificar sua teoria sobre o estar solteiro.

Assim como Messina, muitos outros autores usam o mesmo recurso. Geram teorias a partir de palavras descontextualizadas, que são enriquecidas de significados. A questão é pensar se o ensino de hebraico em seminários objetiva somente este recurso ou intenta uma possibilidade maior de análise e estudo do texto hebraico.

¹⁸ Publicado pela Above publicações.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ao comparar a construção de sentido com o ato de tricotar, Koch (2002) nos faz repensar a tarefa do ensino de hebraico. Não há como pensar em palavras soltas descontextualizadas, assim como não há como pensar nos pontos do tricô sem que a mesma linha una seus nós. Não há ponto solto, separado da linha. Assim também não há como pensar o hebraico sem pensar em seu contexto, sem pensar no texto hebraico da Bíblia.

A diversidade de gêneros textuais que compreende o conjunto de textos do Antigo Testamento acolhe os diferentes níveis de estudo da língua. Mas, é bem verdade, para o aluno incipiente o hebraico pode se tornar uma verdadeira aventura. Por isso, como estratégia de trabalho, além de uma cuidadosa alfabetização que conduza ao reconhecimento das letras, a partir de exercícios de transliteração, é mister focar o tipo de escrita.

Ora, o trabalho com o aluno de hebraico Bíblico visa o reconhecimento do texto bíblico. Não há, então, como se falar em ensino de letra cursiva. Tal direcionamento só desloca a atenção e confunde aquele que se dedica ao estudo da língua. Ao representar as letras na forma próxima a que ele lê, o aluno se aproxima do texto e se reconhece nele.

Gramáticas então, que apresentam as letras cursivas, mesmo que a título de curiosidade diluem a atenção e perdem a orientação. Note-se que este trabalho, ainda anterior ao texto, propriamente dito, é de suma importância. Não há como pensar em texto se não há o reconhecimento das letras, se não é possível sonorizar os grafemas e reconhecer a sonoridade das palavras.

Mesmo para a leitura de textos modernos que hoje nos são acessíveis facilmente pelas diversas mídias, a forma cursiva é quase inexistente. Alfabetizar em letras quadráticas auxiliará tanto o estudante que se aventure pelo período bíblico ou moderno. Possibilitará que este aluno tanto reconheça o texto no ambiente virtual que apresenta as atualidades, mas também propiciará que ele volte ao texto bíblico com maior facilidade.

3. *Próximo passo: estudo comparativo das gramáticas de hebraico bíblico*

Nos últimos meses, temos nos empenhado em adquirir tantas gramáticas de hebraico bíblico quanto possíveis para fazermos um estudo comparativo e crítico deste material didático.

Neste primeiro momento de levantamento de material de estudo do hebraico bíblico fomos surpreendidos pela quantidade de material relacionado. Todos publicados, na grande maioria, a partir de 2000.

A porta aberta por Guilherme Kerr ao publicar a primeira gramática em português, hoje se estendeu, mas nem por isso o ensino melhorou. Se a falta de material, no passado, poderia justificar a deficiência, no presente precisamos buscar entender onde continuamos falhando e qual os melhores caminhos a seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KERR, Guilherme. *Gramática Elementar da Língua Hebraica*. Campinas. 1. ed. 1948.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

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

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates 1, 1983.

MENDES, Paulo. *Noções de hebraico bíblico*. São Paulo: Vida Nova, 1981.

**A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO
FERRAMENTA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Michele Cristine Silva de Sousa (SEEDUC)

michele.sousa29@yahoo.com.br

Elisa da Silva de Almeida (SEEDUC)

elisadsda@gmail.com

RESUMO

No tocante às necessidades de se aperfeiçoar o ensino da Produção Textual em língua portuguesa, temos constantemente buscado recursos que possam auxiliar esse trabalho. A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF), de (HALLIDAY, 1985), por ser uma teoria de natureza semântica, busca identificar o papel dos recursos linguísticos na construção do significado. Essa teoria linguística consiste em descrever o funcionamento da linguagem por meio de escolhas léxico-gramaticais feitas a partir de um sistema linguístico, investigando-se o uso da linguagem nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, segundo Gouveia (2009, p. 14), estamos nos reportando a uma teoria que visa à descrição gramatical, “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso”. Em vista disso, para o presente trabalho, selecionamos algumas contribuições da LSF, como o emprego da Metáfora Gramatical (SARDINHA, 2007) em textos argumentativos. Dentre outros aspectos, a Metáfora Gramatical ideacional consiste na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003). Saber empregar esse recurso linguístico contribui, por exemplo, para a argumentação do texto e para uma linguagem mais acadêmica.

Palavras-chave:

Nominalização. Metáfora Gramatical. Produção Textual.

Linguística Sistêmico-Funcional.

1. Considerações iniciais

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) apresentou uma média das notas das produções textuais de 558 pontos, no total de 1000 pontos, em 2017¹⁹, o que constata que muitos alunos, no Brasil, ainda apresentam dificuldades quando o assunto é expressão de ideias mais complexas na modalidade escrita da língua portuguesa. Por esse motivo, verifica-se, assim, que a dificuldade da produção escrita

¹⁹ <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>

produtiva por parte dos discentes justifica a necessidade de investigação dos textos desses alunos, no sentido de analisar o domínio por parte dos docentes de certas estruturas fundamentais para a produção de um texto claro e coerente.

De modo geral, fica a cargo do professor de Português o papel de levar os discentes a conhecerem diferentes/variados recursos da língua. Dessa forma, as produções textuais escolares são significativos meios para se observar as dificuldades dos alunos em relação à modalidade escrita e, assim, por meio delas, aprimorar suas capacidades e habilidades. Acredita-se que parte dos problemas no uso da língua escrita, na faixa etária analisada, possa estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como metáfora gramatical, o que indica a necessidade de se investigar mais esse fenômeno linguístico.

A metáfora gramatical consiste, dentre outros aspectos, na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio, por exemplo, do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003). Para Halliday (1985), a metáfora gramatical é uma dimensão importante do desenvolvimento linguístico do indivíduo por caracterizar a transição da linguagem infantil para aquela produzida por adultos.

No Brasil, há alguns estudos (VELLOSO, 2014; VALÉRIO, 2012; RAMOS, 2011; CASTRO, 2009; OLIVEIRA, 1997) que dão enfoque à metáfora gramatical como um dos recursos linguísticos que pode contribuir para produções textuais mais adequadas aos contextos acadêmicos e escolares. Com isso, a presente pesquisa pretendeu somar a outros trabalhos realizados acerca da metáfora gramatical e objetivou confirmar e ampliar os resultados apontados nessas investigações de que o uso da nominalização, como recurso para a realização da metáfora gramatical, é necessário para a formação acadêmica dos alunos devido a sua relação com a linguagem científica.

2. *Pressupostos Teóricos*

Para desenvolver o presente trabalho foi adotada a perspectiva funcionalista da linguagem, que considera a língua como algo indissociável do meio externo, levando sempre em conta os aspectos extralinguísticos que influenciam no momento da interação. Em outras palavras, a Gramática Funcional leva sempre em consideração o uso das expressões linguísticas no momento da interação verbal, o que pressupõe certa

pragmatização do componente sintático-semântico (NEVES, 1997, p. 16).

Segundo a Gramática Funcional, a língua é um fenômeno isolado; ela sofre influência do meio, sendo acessível às pressões do uso. Ou seja, no momento da interação, inconscientemente, o falante escolhe uma estrutura linguística que deve ser adequada àquela situação em que se encontra. Geralmente, nas gramáticas tradicionais, não há ressalva ao contexto em que determinada construção é mais apropriada do que outra, como se todas fossem possíveis independente de fatores situacionais.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985) será a vertente funcionalista, que servirá de base para a análise do *corpus* da presente pesquisa. Essa teoria linguística consiste em instrumento teórico de descrição do funcionamento da linguagem realizado por meio de escolhas lexicais ou gramaticais feitas a partir de um sistema linguístico, propondo uma teoria semanticamente orientada, a partir da investigação do uso da linguagem nas mais diversas ocasiões e contextos sociais. Por ser uma teoria de natureza semântica e não sintática, a LSF busca identificar o papel de vários itens linguísticos na construção do significado.

De acordo com Halliday (1984), todas essas funções ocorrem simultaneamente e estão presentes na oração. Neste artigo, tem-se como principal objetivo discutir as relações ideacionais construídas por meio das metáforas gramaticais nas produções textuais dos alunos.

Em sua visão funcionalista, Halliday (1984) entende que a língua está a serviço do usuário e sua principal função é a interação. Isso quer dizer que o falante tem acesso a uma gramática que organiza suas opções e estas serão selecionadas de acordo com o contexto de interação, permitindo-lhe alcançar seu propósito comunicativo. Dessa forma, se o objetivo do locutor é persuadir o interlocutor, aquele escolherá a melhor forma de fazê-lo.

A perspectiva sistêmico-funcional (Halliday, 1984:4) amplia a noção tradicional da Semiótica, que estuda os signos como representações das coisas do mundo que estão em nossa mente, de forma isolada, limitada e fechada em si. Para a LSF, a Semiótica torna-se o estudo dos sistemas de signos cujo o foco de análise reside no estudo do significado.

Nessa concepção, a língua é apenas uma das maneiras de expressar significados os quais podem ser transmitidos através da dança, da pintura, dentre outras formas de expressão que agregam significados e possuem uma função social dentro de uma cultura. Em outras palavras, a

visão semiótica hallidayana estuda o significado gerado em um contexto social por meio de uma representação de um determinado signo, ou seja, como o significado, que possui uma representação em nossos cérebros, será realizado linguisticamente de acordo com uma determinada função social. Assim, podemos dizer que a LSF propõe uma abordagem socio-semiótica da linguagem, uma vez que a construção dos significados ocorre através de um uso social que varia de acordo com o contexto.

Antes de iniciar os estudos sobre a metáfora gramatical, faz-se necessário entender dois pólos dentro da Linguística. De um lado, tem-se o Formalismo, no qual a análise da forma linguística é concebida a priori; de outro, tem-se o Funcionalismo, no qual a função dos elementos linguísticos desempenha um papel prioritário, momento em que a língua é vista como um elemento essencial para a comunicação. Dentro dessa perspectiva funcionalista, a língua é um instrumento de interação social, sendo, portanto, influenciada pelo contexto.

Assim, para o Funcionalismo texto e contexto estão inter-relacionados, ou seja, o contexto influencia diretamente o que é produzido, por esse motivo, ao se ler um texto deve-se levar em consideração o contexto de situação, que é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando; e o contexto de cultura que se relaciona ao ambiente socio-cultural mais amplo, como os presentes nos grupos sociais, escola, família, etc. (FUZER; CABRAL, 2014), por esse motivo, o objeto de análise precisa partir de textos reais, para que se percebam os sentidos utilizados pelos autores do texto.

O contexto de situação (ambiente no qual o texto funciona) é formado por três variáveis: O *campo* refere-se à natureza da atividade social e envolve os atos executados e seus objetivos. A *relação* refere-se ao conjunto de papéis dos agentes envolvidos em determinada atividade. O *modo* refere-se ao papel que a língua desempenha na interação, à organização simbólica do texto, sua função no contexto, o canal (fônico ou gráfico), o meio (falado ou escrito) da mensagem e também ao modo retórico, incluindo categorias como: persuasivo, expositivo, didático e outros. Essas variáveis correspondem diretamente às metafunções da linguagem, ou seja, manifestações dos propósitos usuais da língua: ideacional (compreender o meio), interpessoal (relacionar-se com o outro) e textual (organizar a informação) (FUZER; CABRAL, 2014).

Na metafunção ideacional (experencial), o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior, por esse motivo, tal análise da oração é feita levando em consideração toda a sua

estrutura, como: participantes envolvidos, processos e as circunstâncias. Os funcionalistas se preocupam com as relações (funções) entre a língua como um todo (NEVES, 1997), por esse motivo, não faz sentido analisar apenas um componente da oração separadamente. Relevante, sem dúvida, é entender o sistema de funcionalidade das estruturas através da transitividade.

A metafunção interpessoal marca a linguagem como um processo de troca, ou seja, a linguagem é usada para expressar opiniões, negociar relações, assim como, possibilitar ao sujeito construir significados. Por esse motivo, tal metafunção não representa apenas as experiências externas, mas também possibilita que falantes e ouvintes desempenhem funções da fala, como por exemplo, informações (proposição), ou bens e serviços (proposta).

Por outro lado, na metafunção textual a oração é vista como mensagem, momento em que os significados experienciais e interpessoais são organizados (CABRAL; FUZER, 2014). No processo, em questão, o sujeito tenta construir o enunciado de fácil compreensão para o ouvinte, busca estabelecer uma comunicação coerente e coesa. Por conseguinte, deve-se levar em consideração para o estudo da metafunção textual, a Estrutura da informação (informação dada e informação nova), e a Estrutura temática (Tema e Rema).

Tais metafunções ocorrem simultaneamente, pois em um enunciado tem-se a experiência do mundo material (ideacional), as trocas e negociações entre os participantes do ato comunicativo (interpessoal) e a própria oração vista como mensagem (textual), mas apenas a metafunção ideacional será enfatizada por meio da metáfora gramatical. Todavia, antes faz-se-á necessário apresentar alguns desafios para o ensino de produção de textos.

3. *Ensino de produção de textos: alguns dilemas*

O ensino de produção textual nas escolas tem sido visto pelos professores como um verdadeiro desafio, principalmente em função da baixa qualidade reflexiva e pouco conhecimento linguístico em que os jovens estão submetidos, provenientes muitas vezes do ensino de uma concepção de língua culta adotada pela instituição escolar, que rejeita as variantes linguísticas trazidas por eles. De igual modo, sua realidade linguística também é negligenciada pela escola. Conforme ressalta Franchi:

De um lado, os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensões e ansiedades; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm nem significação nem utilidade imediata para eles. (FRANCHI, 1998, p. 14)

Esse ensino mecânico e descontextualizado pode ocasionar um processo de “desleitura” termo nomeado por Silva (2003) que designa uma situação em que o autor acredita que há uma preocupação com a “decifração” de vocábulos mecanicamente e não com a produção de sentidos textuais. Cabe enfatizar que esse processo de “desleitura” prejudica o processo de escrita de textos, pois a leitura está intimamente vinculada a essa prática. Sendo assim, quem tem rotina de leitura de variados gêneros, sem dúvida terá menos dificuldades em produzir textos, em alcançar, interpretar e extrair os sentidos que emanam das obras. Do contrário, se não tiver hábito/gosto pela leitura, apenas produzirá mecanicamente textos, sem atribuição de sentidos, não verá, portanto, objetivos no contexto de escrita. As causas para essa falta de contextualização segundo Silva (2003) podem estar:

No predomínio do ensino da forma em detrimento do conteúdo, o que faz com que “o ritual e ensino da leitura vá perdendo a sua razão primeira, que é a de gerar autonomia e independência crescentes dos estudantes em relação aos diferentes tipos de textos que fazem parte do mundo da escrita. (SILVA, 2003, p. 58)

Ter autonomia é uma característica fundamental no processo de escrita, pois o indivíduo cerceado da liberdade de criação, não produzirá textos como uma atividade prazerosa e sim impositiva. Exemplo disso é a produção de um gênero estranho ao universo do alunado, ou seja, fora de sua vivência, como a escrita de um ensaio, manifesto, dentre outros. Não se está dizendo que eles não devam aprender tais gêneros, mas a produção deve ser uma atividade livre e espontânea, em que o professor (a) deve conhecer se aproximar de tais gêneros, afinal não tem como solicitar a escrita, sem antes o docente conhecer o objeto que será ensinado. O que se percebe nas aulas de Língua Portuguesa/Produção textual é a artificialidade com que os gêneros são apresentados aos alunos, muitas vezes de forma puramente expositiva, como se fossem um quadro em uma galeria em que não se pode tocá-los, mas apenas observá-los. A estranheza reside nisso, se é para produzir tais textos, porque eles devem ficar “emoldurados” e intocados?

Dessa forma, os sujeitos oriundos desse processo de aprendizagem, cerceado de liberdade de escolha, sofrerão para produzir um gênero, seja ele (obra) solicitado pelo professor ou para atender uma demanda

específica da sociedade. Assim, não desenvolverão a autonomia, importante em nosso meio social e fundamental para o exercício da criticidade. A seguir, observe os critérios de textualização e as especificidades.

3.1. Especificidades e critérios de textualização

Os textos possuem algumas especificidades importantes que devem ser levadas em consideração em sala de aula. Por esse motivo e tomando por base os princípios da Linguística Textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 80) delimitou os tópicos a seguir em sua obra:

- O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.;
- o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
- o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis); e
- o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

O texto não é formado só pela linguagem, mas por elementos como a cultura, sociedade, fatos sociais, históricos e pela presença de interlocutores, dentre outros. O texto é formado pelo somatório desses elementos que unidos delimitam alguns critérios de textualidade. Segundo Marcuschi (2008) os critérios são propostos a partir de três pilares: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento) que se dividem em dois conjuntos:

1 – Aspecto linguístico (coesão e coerência).

2 – Aspecto contextual (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

A coesão e coerência são dois princípios que precisam estar presentes em uma produção textual. Observe-os:

1 – Coesão: relacionado aos aspectos formais de um texto, um exemplo de elemento coesivo são as conjunções.

2 – Coerência: relacionam-se as relações de sentidos estabelecidas no interior do texto.

Com os dois fatores organizados, sem dúvida, o gênero será compreendido como uma unidade material e significativa.

Sendo assim, não existe uma fórmula pronta para a produção de um texto, mas existem características que são evidenciadas na produção de um, ou seja, algumas especificidades são encontradas na maioria de textos, como verdadeiros elos de discursividade e articulação. A priori, é importante reconhecer e compreender que um texto não é constituído por um emaranhado de frases soltas e desconexas, mas antes, ele é construído através de um sistema de conexões que vão sendo moldadas na medida em que o indivíduo escreve. Por esse motivo, convém apresentar a metáfora gramatical como um relevante recurso para a produção de textos mais coesos e coerentes.

4. *A Metáfora Gramatical*

O conceito de *metáfora gramatical*, assinalado por Halliday (1995), é geralmente confundido com o tradicional significado de metáfora reconhecida como uma figura de linguagem caracterizada pela variação do significado de uma dada palavra, ou seja, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico (LANKOFF; JOHNSON, 2002). Em outras palavras, a metáfora refere-se a um movimento de uma coisa para outra (HALLIDAY, 2009).

Segundo Sardinha (2007), Metáfora gramatical é um termo usado na linguística sistêmico-funcional para fazer referência ao uso de um recurso gramatical que exprime uma função que não lhe é intrínseca. Um exemplo para tal conceito é o uso de um substantivo no lugar de um verbo, como em “sua explicação” no lugar de “ele explicou”. Temos aí uma metáfora gramatical, pois a função direta ou “original” do verbo (designar ações) passou a ser desempenhada por um substantivo (cuja função “original” ou primeira pode ser entendida como dar nome a coisas ou seres). Essa passagem de verbo para substantivo é chamada de nominalização. Trata-se de um processo metafórico, uma vez que o substantivo “ex-

plicação” não seria literalmente um substantivo, mas, por assim dizer, uma metáfora do verbo “explicar”. Nesse caso, exprime-se uma ação (denotada pelo verbo) por uma coisa (denotada pelo substantivo).

Os systemicistas, conforme Sardinha (2007), trabalham ainda com a noção de uso congruente, ou seja, o equivalente ao literal nas outras teorias existentes. Uma expressão congruente é aquela chamada de “original” ou primária, isto é, “não marcada”. É o não-metafórico. O uso congruente também é denominado de realização direta, ao passo que o uso metafórico pode ser chamado de realização indireta. Para Halliday, o sentido metafórico reside no fato de um processo não ser realizado por uma oração, mas sim por um grupo nominal, o qual irá produzir significados expressos através de nominalizações, ou seja, ideias mais abstratas e mais incongruentes.

Ainda sobre a nominalização, é importante ressaltar que, quando uma ação é metaforizada em uma coisa, essa metaforização tem consequências diretas no sistema linguístico, pois passam a ser necessários outros recursos para exprimir o sentido. Com a metáfora gramatical, usamos substantivos e adjetivos e sem ela, verbos e advérbios.

Há dois tipos de metáfora gramatical: a interpessoal e a ideacional, segundo Sardinha (2007, p. 48), “a primeira ocorre quando não usamos modos congruentes para expressar modalidade ou modo. A modalidade se refere aos recursos da língua para denotar probabilidade (modalização) e obrigação (modulação), enquanto modo refere-se ao tipo de oração (declarativa, imperativa ou interrogativa)”, como nas construções “é possível, é certo, é provável, em vez das formas congruentes, “possivelmente”, “certamente” e “provavelmente”, são processos metafóricos, pois o sentido literal é de “pensar”, e não metaforicamente o de probabilidade, resultando então, em modalização.

Já o modo ocorre quando se exprimi um tipo (declarativa, interrogativa, imperativa) por outro, ou seja, quando o falante faz uma pergunta por meio de uma frase declarativa, ou então, direciona um comando por meio de uma oração interrogativa e vice-versa (SARDINHA, 2007), assim declaração e oferta ficam sem realização metafórica. Tais realizações podem ser percebidas na oralidade, pois o falante tem à disposição uma gama de opções e pelas quais precisa escolher em uma situação comunicativa. Essas escolhas não são aleatórias, mas antes compreendem todo o contexto que o envolve, são, portanto, escolhas ideológicas.

Ocorre metáfora gramatical ideacional quando categorias linguísticas não realizam sua função primária, como, por exemplo, quando ações são designadas por substantivos, no lugar de verbos. Há, dessa forma, segundo Sardinha (2007), a transferência do uso de um recurso da língua por outro. Isso significa dizer que há tensão entre os estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso. O uso da metáfora gramatical torna o discurso mais denso, já que mais valores e significados são agregados às nominalizações, ou seja, em um único sintagma nominal, tornando, assim, o discurso mais abstrato e complexo.

Na perspectiva sistêmico-funcional, a nominalização está intimamente relacionada ao conceito da metáfora gramatical ideacional, tendo em vista que a nominalização faz-se presente como uma fonte para criação de realizações léxico-gramaticais de categorias semânticas muito mais metafóricas do que típicas ou congruentes (HEYVAERT, 2003, p. 65).

A metáfora interpessoal subdivide-se em dois tipos: expressões de modalidade e modo oracional. São características da realização dessa modalidade significados modais, opiniões sobre probabilidade, por exemplo, que se localizam fora da proposição em si, como em (b) e (c) abaixo:

- (a) Amanhã provavelmente vai fazer sol.
- (b) Eu acho que amanhã vai fazer sol.
- (c) É provável que faça sol amanhã.

Nos exemplos apresentados, o fato de fazer sol amanhã é a proposição sobre a qual existe uma opinião de sua probabilidade. Apesar disso, essa proposição realiza-se de diferentes modos. Em (a), a opinião localiza-se dentro da proposição na forma de um adjunto (o advérbio *provavelmente*). Em (b) e (c), a ideia de probabilidade é expressa em outra oração numa relação semântica de projeção. Quando a modalidade ocorre fora da proposição, ocorre, então, a metáfora interpessoal.

Além do exposto, o Modo Oracional da metáfora interpessoal contempla as realizações do modo imperativo, declarativo ou interrogativo. “No caso do modo, a metáfora gramatical acontece quando exprimimos um tipo de oração pelo outro” (Sardinha, 2007:49), ou seja, expressões que exprimem comandos ou ordens, por exemplo, podem ser realizadas por meio de imperativos ou através de suas variantes, como nos exemplos abaixo:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- (a) Feche a janela, por favor.
- (b) Será que você poderia fechar a janela?
- (c) Você se importaria de fechar a janela?
- (d) Você deve fechar a janela.

Halliday (1995) considera essas variações metafóricas, uma vez que elas derivam de uma versão padrão realizada por intermédio do modo imperativo. O aspecto metafórico encontra-se no fato de existir um mesmo significado embutido em todos os exemplos acima: o comando de fechar a janela. Em todas as realizações citadas, o que se espera é que a janela seja fechada, logo, há, assim, diferentes expressões para um significado em comum.

Apesar da existência dos dois aspectos da metáfora gramatical (ideacional e interpessoal) a serem estudados, esta pesquisa limitar-se-á à natureza ideacional desse fenômeno linguístico.

A presente pesquisa soma-se a outros trabalhos realizados acerca da metáfora gramatical e objetiva confirmar e ampliar os resultados apontados nessas investigações:

- Busca-se aprimorar a aprendizagem e possibilitar, assim, um melhor trabalho pedagógico de ensino do português pelo mundo.

Os objetivos da pesquisa foram:

- (a) identificar e quantificar as metáforas gramaticais por meio de nominalizações;
- (b) classificar as metáforas gramaticais de acordo com as funções desempenhadas por elas nos textos.

5. Metodologia

O *corpus* dessa investigação será composto por textos produzidos por alunos de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro, em sala de aula, a fim de que se pudesse observar, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, as escolhas linguísticas referentes ao uso de metáfora gramatical na 1ª série do Ensino Médio.

Essa série foi selecionada por representar a entrada no Ensino Médio, faixa etária em que Halliday (1985) afirma já serem os alunos capazes de compreenderem e produzirem metáforas gramaticais.

6. *Contribuições para a escrita com o uso da Metáfora Gramatical*

Segundo Halliday (2009) a metáfora gramatical ideacional permite ao escritor, dentre outras funções:

(i) Tornar possível o fluxo dos argumentos e permitir que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações;

(ii) Desenvolver argumentos. A apresentação dos argumentos, ao longo do texto, é construída na forma de orações que, por sua vez, podem ser encapsuladas em um grupo nominal com a finalidade de apresentar, sustentar ou retomar informações.

7. *Análise das produções textuais*

Dentre as redações produzidas pelos alunos do 1º ano, optou-se pela análise de alguns trechos que mostram a incidência da metáfora gramatical, assim como seus efeitos para um determinado enunciado.

Trecho 1:

“Diante do que foi mencionado, deve ocorrer uma inclusão dos surdos, o estudo obrigatório de Libras, o pagamento no tempo devido dos intérpretes e um acompanhamento mais pleno de sua formação.”

O trecho acima enquadra-se na constatação de Halliday (2009), de que a nominalização torna possível o fluxo dos argumentos e permite que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações. Além disso, a utilização da metáfora gramatical auxilia no processo de impessoalização do discurso, pois o sujeito não é evidenciado no texto.

Trecho 2:

“Hoje em dia, com a facilitação ao acesso à internet, está ocorrendo o fenômeno da excessiva exposição da intimidade nos meios virtuais. Mas o que leva uma pessoa a expor seus momentos de vida privada ao mundo? Podemos destacar três razões para a ocorrência desse fenômeno: o desejo de tornar-se famoso, a vontade e de estar inserido socialmente e a falta de amigos verdadeiros.”

No trecho acima, a metáfora gramatical “ocorrência” retoma a informação dada no início do parágrafo e, ao mesmo tempo, encapsula a oração em um grupo nominal. Isso evita a repetição do verbo “ocorrer”, o que contribui para a coesão textual.

Segundo SegundoHalliday (2009) a nominalização permite ao escritor, dentre outras funções:

(i) Tornar possível o fluxo dos argumentos e permitir que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações;

(ii) Desenvolver argumentos. A apresentação dos argumentos, ao longo do texto, é construída na forma de orações que, por sua vez, podem ser encapsuladas em um grupo nominal com a finalidade de apresentar, sustentar ou retomar informações.

8. Considerações finais

A partir da constatação das dificuldades para compreender e expressar ideias mais complexas na modalidade escrita da língua por parte também dos alunos dos últimos anos da educação básica no Brasil, pretendeu-se fazer uma pesquisa nessa faixa escolar a fim de verificar se parte dos problemas no uso da língua pode estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como *metáfora gramatical*. Tal suposição foi o foco dessa investigação, uma vez que esse recurso linguístico, dentre outros aspectos, consiste na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003).

Verifica-se, assim, que há uma incidência da metáfora gramatical na etapa escolar investigada, pois, em todas as redações, houve pelo menos uma ocorrência do fenômeno linguístico. No entanto, observou-se que, principalmente, nas produções escritas com menos metáforas gramaticais, ocorreram algumas repetições de vocábulos, que comprometeram a coesão textual, o que poderia ter sido evitado com o maior uso de metáforas gramaticais, uma vez que esse fenômeno linguístico também é um recurso para evitar que palavras sejam usadas repetidamente no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, L. A. *Escrita e letramento no ensino médio: uma abordagem sistêmico-funcional e de linguística aplicada*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis – a redação na escola*. 1. ed. 10. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun., 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor: on the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A.M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L.J. *Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 65-100.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, M. O. M. *A nominalização de processos verbais: perspectiva sistêmico-funcional da produção textual em contextos escolares*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SARDINHA, T.B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre Leitura*. Editora Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, L. P. *Varição intercultural na escrita: contrastes multidimensionais em inglês e português*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VALÉRIO, R. G. *A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VELLOSO, J. F. H. *Metáfora gramatical no Ensino Médio: a produção textual do aluno em uma perspectiva transdisciplinar*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

**A QUESTÃO DA NORMA PADRÃO NA PERSPECTIVA DA
SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA: DEBATENDO E
COMBATENDO O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO**

Laylla Pereira de Moraes (UFF)
layllamarra@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo fará um debate sobre norma, abordando conceitos como norma-padrão e norma culta, assim como os conceitos de variedades prestigiadas e de variedades estigmatizadas, termos que vêm sendo utilizados por muitos linguistas atualmente. Amparado pela Sociolinguística, o artigo discutirá a ideia de variação linguística, fazendo um contraponto ao ideal de língua homogênea inculcado nas gramáticas normativas, orientadas pela norma-padrão. Haverá, ainda, uma reflexão sobre os critérios utilizados para a elaboração da norma-padrão, além de um questionamento sobre quem define as autoridades no assunto, as quais decidirão o que é certo ou errado em se tratando de língua e porque uma determinada variedade é alçada ao posto de correta, ao passo que as outras são marginalizadas, assim como seus falantes, que passam a ser vítimas do preconceito linguístico.

Palavras-chave:

Norma-padrão. Sociolinguística. Variação. Preconceito linguístico.

1. Introdução

No meio linguístico (mas não somente nele), muito se tem discutido acerca da questão normativa. São muitos pontos que geram controvérsia entre os estudiosos da linguagem: o termo norma, sua caracterização como culta, os critérios para sua definição, seu anacronismo e falta de alinhamento com o uso real da língua feito pela comunidade, entre outros. O tema é tão polêmico que até pessoas que não são da área da Linguística se acham no direito de dar opinião sobre o assunto, baseadas no senso comum e numa série de ideias concebidas sobre língua.

Uma dessas ideias pré-concebidas de língua diz respeito à diversidade linguística. Muitas pessoas acreditavam e ainda acreditam que a variação linguística é prejudicial aos idiomas, que é sinônimo de caos, de desorganização. É consenso entre os linguistas que as línguas variam e que são, portanto, heterogêneas. Faraco, em seu livro *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*, aponta que “A realidade empírica central da linguística histórica é o fato de que as línguas humanas mudam com o passar do tempo. Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas, ao contrário, sua

configuração estrutural se altera continuamente no tempo” (FARACO, 2006, p. 14). O mesmo autor segue dizendo:

[...] toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades. Nesse sentido, quando usamos rótulos como *português*, *árabe*, *japonês*, *chinês*, *turco* para designar realidades linguísticas, não fazemos referência a uma realidade homogênea ou a um padrão único de língua, mas sempre a um conjunto de variedades, podendo algumas até ser inteligíveis entre si, como *chinês pequinês* e o *chinês cantonês*; ou o *italiano da Calábria* (sul da península itálica) e o *italiano de Bergamo* (norte). (FARACO, 2006, p. 31)

Outro importante linguista brasileiro, Bagno (2015), também destaca o caráter heterogêneo das línguas:

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.). (BAGNO, 2015, p. 27)

A gramática tradicional tal qual conhecemos hoje, que tem suas origens na Grécia Antiga, surge como uma reação das elites à diversidade linguística existente à época. Dessa forma, os gramáticos elegeram uma variedade da língua como padrão, como modelo a ser seguido: a linguagem literária, ou seja, a língua usada pelos escritores clássicos e consagrados, como bem destaca Azeredo (2014):

O sentimento que desde a antiguidade animava os autores da gramáticas era de que a língua alcança, na obra dos poetas e dos oradores/prosadores, uma forma de beleza e perfeição que precisa não só ser protegida e preservada, mas imitada pelas novas gerações de usuários. Tivemos, assim, de um lado, a gramática, como prescrição de um modelo de língua e, de outro, complementando-a, a retórica, como um conjunto de preceitos para tornar a palavra um meio de convencimento, de persuasão e de sedução. (AZEREDO, 2014, p. 32)

2. Conceito de gramática

De acordo com Bechara (2015):

Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelos de exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias específicas de convívio social.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever, segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos. (BECHARA, 2015, p. 54)

Outro importante gramático brasileiro, Rocha Lima (2018), registra o seguinte:

É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta. [...]

Fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou. (ROCHA LIMA, 2018, p. 38)

Por se tratar de uma disciplina pedagógica e didática, como afirmam os gramáticos acima citados, a gramática não baseia suas normas e prescrições no método científico, mas numa doutrina, em dogmas baseados em dois princípios, como destaca Bagno (2015):

A tradição gramatical ainda se apoia em dois pilares que foram reduzidos a pó pela ciência moderna, senão em todos os campos da atividade humana, pelo menos no tocante ao estabelecimento de “verdades” que compõem o conhecimento científico: o *poder* e *autoridade*. [...]

A GT²⁰ não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, da crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc. Como toda ideologia, a GT é um discurso que pressupõe a grande verdade apriorística” e esse tipo de discurso é sempre justificativo, nunca investigativo” (PIGNATARI, 1998, p. 99)

Por tudo isso, a GT – ao contrário das demais disciplinas ensinadas na escola- não pode receber o rótulo de *ciência*: “Afinal, as ciências e a própria filosofia admitem a crítica e a refutação explícita do que precedeu ou de fases da atividade intelectual” (GNERRE, 1985, p. 20), mas a Gramática Tradicional não. Ou ainda, nas palavras de Karl Popper (*apud* MAGEE, 1999, p. 222): “A ciência é talvez a única atividade humana em que os erros são sistematicamente criticados e, com o tempo, corrigidos”. Os erros contidos na doutrina gramatical tradicional, já tantas vezes apontados pela Linguística, ainda são estampados sem alteração, nas gramáticas normativas e preconizados como “formas certas” pelo ensino e demais mecanismos perpetuadores da GT. (BAGNO, 2015, p. 19-20)

²⁰ GT – sigla utilizada por Bagno para se referir à Gramática Tradicional.

Dessa forma, por não se basear na realidade empírica e por adotar uma modalidade de língua idealizada, oriunda das elites, que não é usada em sua totalidade por ninguém, nem mesmo pelos gramáticos e escritores, a norma-padrão prescrita nas gramáticas normativas se afasta do uso da língua que efetivamente é feito pelas pessoas, tornando-se anacrônica, gerando confusão de conceitos e funcionando como instrumento de pre-conceito, como veremos adiante.

3. *Diferentes conceitos de norma*

Uma das confusões que permeia os estudos gramaticais diz respeito ao conceito de norma, que pode tanto designar aquilo que é corrente, usual, corriqueiro em termos de língua, quanto aquilo que é preceito, prescrição, como vemos nas palavras de Faraco (2008):

[...] a palavra *norma* tem, no uso contemporâneo, dois sentidos. No primeiro, norma se correlaciona com normalidade (é norma o que é *normal*). No segundo, norma se correlaciona com normatividade (é norma o que é *normativo*).

Nos estudos linguísticos, *norma* designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (“normais”) numa determinada comunidade de fala.

No funcionamento monitorado da língua, porém, a palavra *norma* é usada com o sentido de preceito, isto é, designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações. (FARACO, 2008, p. 74)

No mesmo sentido, Lucchesi aponta essa contradição no emprego do termo norma, qualificando-a como linguística, literária, culta, popular, objetiva, como se vê no trecho a seguir:

Em seu sentido mais básico, a expressão “norma linguística” remete a uma forma de um grupo usar a língua dentro de uma comunidade linguística. Nesse sentido, a norma culta designa como as pessoas consideradas “cultas” usam a língua, a norma literária traduz o uso linguístico dos poetas e escritores, assim como a norma popular remete ao uso da língua pelas pessoas do povo, fora do universo do letramento e do saber formal. Na tradição gramatical, o termo “norma” adquiriu o sentido prescritivo de regra a ser seguida, baseada em uma forma codificada de língua que é imposta à coletividade. Em sentido contrário, a Linguística moderna propugnou por uma norma objetiva, que poderia ser apreendida pela descrição do uso concreto da língua. Porém, tanto a tradição normativa quanto os linguistas estruturalistas enredaram-se na tensão entre uso e prescrição. (LUCCHESI, 2015, p. 46)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Essas adjetivações ao substantivo norma surgem com os avanços dos estudos linguísticos, como uma necessidade de se diferenciar os “diversos modos sociais de falar e escrever a língua, buscando dar adequado acolhimento à heterogeneidade linguística e à correlação das normas com suas diferentes condicionantes sociais” nas palavras de Faraco (2015, p. 53). Assim, é possível falar em norma- padrão, norma culta, norma regional, norma rural, norma informal etc.

A **norma-padrão** diz respeito ao modelo idealizado de língua, baseado no uso dos grandes poetas e escritores, prescrito pelas gramáticas normativas. No caso do Brasil, a norma-padrão foi baseada no português usado pelos escritores portugueses pertencentes ao romantismo do século XIX, modelo de língua que já não correspondia à língua que era usada nem na própria Metrópole, muito menos na Colônia. Por esse motivo, a norma-padrão brasileira tem caráter extremamente artificial e reflete o desejo das elites coloniais de promover uma europeização nas terras brasileiras, eliminando as influências da miscigenação, a começar por adotar um modelo obsoleto de língua portuguesa, na tentativa de afastar do uso popular da língua (chamada por muitos de “pretoguês”, caracterizada por outros como “falar atravessado”) que já ganhava espaço e superava, em números de falantes, a língua das elites do Brasil.

A **norma culta** diz respeito, nas palavras de Faraco (2015):

A expressão norma culta/comum/standard, como discutimos acima, designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. (FARACO, 2015, p. 71)

Há muita confusão também no uso das duas expressões – norma-padrão e norma culta –, fato que tem levado alguns linguistas a abandonarem a terminologia norma culta. Exemplo disso é o linguista Marcos Bagno, que pondera o seguinte:

Como se sabe, esse mesmo rótulo é empregado, sem critérios claros, tanto para se referir ao modelo idealizado de língua “certa” prescrito pelas gramáticas normativas e por seus divulgadores quanto para designar o modo como realmente falam (e escrevem) os brasileiros urbanos, letrados e de status socioeconômico elevado. Ora, essas duas entidades são profundamente diferentes. Quarenta anos de pesquisa sociolinguística no Brasil têm demonstrado que existe uma distância muito grande entre o português que as gramáticas normativas tentam impor como uso único e exclusivo da língua e os variados modos de falar que encontramos na atividade linguística real dos cidadãos que gozam de prestígio social. (BAGNO, 2015, p. 12)

4. *Visão da Sociolinguística*

No início da década de 1960, a partir dos estudos de William Labov, surge a Sociolinguística, área da linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos. Dessa forma, esse ramo dos estudos da linguagem irá se debruçar sobre os fenômenos da variação e da mudança linguística, rompendo com o paradigma de língua como sistema homogêneo proposto pelo estruturalismo, como destaca Lucchesi (2015):

Na base de tudo isso, estava a incapacidade da teoria estruturalista em dar conta do fato empírico da mudança. E essa contradição entre sistema e mudança acabou por produzir um dos pontos de ruptura com o paradigma estruturalista no desenvolvimento da ciência da linguagem, por onde emergiu o paradigma da Sociolinguística, tanto que seu texto programático, escrito por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006[1968]), se denominou *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (Lucchesi, 2004). Em um balanço do programa, feito catorze anos após sua publicação, Labov (1982) afirmou que “a estratégia de Weinreich, Labov e Herzog (1968) era contribuir para a teoria geral da linguagem através de uma teoria da mudança linguística”. Ou seja, a questão da mudança foi o caminho para desenvolver uma nova concepção de objeto de estudo da Linguística, determinando uma ruptura com o estruturalismo, o modelo teórico até então hegemônico [...]

Os fundamentos do programa de pesquisa da Sociolinguística derivam da assunção de que é possível desenvolver um estudo empírico consistente da mudança linguística por meio da análise sistemática dos processos de variação observados em um dado momento na língua. (LUCCHESI, 2015, p. 30-1)

Os processos de variação linguística ocorrem dentro da comunidade de fala. De acordo com Lucchesi (2015, p. 46), “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua (LABOV, 2008[1972], p. 188)”.

Dentro da comunidade de fala, convivem diferentes normas ou *variedades*, que são falas características de determinado grupo. Desse convívio, surge o fenômeno da *variação linguística* que, nas palavras de Coelho *et al.* (2015, p. 16), “é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”.

Pela ótica da Linguística, não existe variedade melhor nem pior, todas servem ao propósito de comunicação. O valor que se atribui a uma

determinada variedade é puramente social, como demonstra Faraco (2006):

Do ponto de vista exclusivamente linguístico (isto é, estrutural, imanente), as variedades se equivalem e não há como diferenciá-las em termos de melhor ou pior, de certo ou errado: todas têm organização (todas têm gramática) e toas servem para articular a experiência do grupo que as usa.

A diferença de valoração das variedades [...] se cria socialmente: algumas variedades, por razões políticas, sociais e/ou culturais adquirem uma marca de prestígio (normalmente trata-se daquelas variedades faladas por grupos privilegiados na estrutura social de poder) e outras não (cf. Gnerre, 1985). (FARACO, 2006, p. 33)

Considerando que a valoração que se atribui às variantes é social, a Sociolinguística vai trabalhar com os conceitos de **variantes padrão** e **variantes não padrão**, como destacam Coelho *et al.* (2015):

[...] As variantes padrão são, *grosso modo*, as que pertencem às *variedades cultas* da língua; já as variantes não padrão costumam se afastar dessas variedades. Mesmo que não seja a variante mais usada por uma comunidade, a variante padrão é, em geral, a variante de **prestígio**, enquanto a não padrão é muitas vezes **estigmatizada** – pode haver comentários negativos à forma ou aos falantes que a empregam. Ademais, as variantes padrão tendem a ser **conservadoras**, fazendo parte do repertório linguístico da comunidade há mais tempo, ao passo que as variantes não padrão tendem a ser **inovadoras** (COELHO *et al.*, 2015, p. 18.)

Dialogando com os conceitos acima, Bagno sugere que a realidade sociolinguística brasileira seja analisada sob três aspectos (2015):

[...] de um lado, (1) a *norma-padrão*, isto é, o modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa – e que de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autenticamente e, em grande medida, tampouco à escrita mais monitorada –, e, de outro lado, como extremos de um amplo continuum, (2) o conjunto das *variedades prestigiadas*, faladas pelos cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural, e (3) o conjunto das *variedades estigmatizadas*, faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com o menor acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares. (BAGNO, 2015, p. 12-3)

Para a Sociolinguística, “toda e qualquer norma (variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização” (FARACO, 2008, p. 34). Sendo assim, toda norma possui gramática, fato que, segundo o mesmo autor, coloca abaixo asserções como as que defendem que analfabetos e pessoas de menor escolaridade falantes de variedades do português popular falam ‘sem gramática’. E prossegue: “Esse fato põe igualmente sob

suspeita a própria noção de erro em língua. Se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de uma outra norma” (FARACO, 2008, p. 36).

Os falantes das variedades não padrão ou estigmatizadas acabam sendo vítimas do **preconceito linguístico**. Nas palavras de Coelho *et al.*, ocorre uma confusão entre julgar o que o falante diz e o próprio falante (2015):

Essa confusão entre fazer julgamento à língua e julgamento ao falante é um dos fatores que permitem a existência e a perpetuação do preconceito linguístico em nossa sociedade. Com o falso argumento de que uma construção é, em si, “errada”, abre-se espaço para que marginalizemos os falantes que fazem uso dessa construção. Uma das contribuições da Sociolinguística é justamente a de desmascarar esse argumento: incontáveis pesquisas já constataram que não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que umas sejam melhores ou mais corretas do que as outras, ou que o uso de uma ou outra tenha qualquer relação com a capacidade cognitiva do falante.

Segue daí, portanto, que o julgamento (ou em termos mais claros, o preconceito) é social. Dizer que tal pessoa ou tal grupo é inferior porque fala de uma forma e não de outra é apenas mais um mecanismo de afirmação e de perpetuação desse preconceito, que se manifesta como preconceito linguístico, mas que nunca deixou de ser social. (COELHO *et al.*, 2015, p. 65)

Visão corroborada por Lucchesi (2015):

Numa perspectiva lexicográfica, o termo preconceito se define como julgamento carente de “fundamento crítico”, “formado *a priori*”, ou seja, sem a devida observação (Houaiss, 2001:2.282). Nessa perspectiva, pode-se refinar a análise, introduzindo a noção de *transferência* – no julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base em outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada num julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta. Pode-se perceber, então, o quanto é importante para os “pensadores” a serviço do *status quo* negar o conceito de preconceito linguístico, mesmo que a custa de imposturas intelectuais tão evidentes. (LUCCHESI, 2015, p. 20)

Bagno (2015) faz uma comparação entre os diversos tipos de preconceito e o preconceito linguístico, alertando para o fato de que, apesar da gravidade do assunto, existe pouca militância sobre o preconceito linguístico:

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, com exceção dos raros cientista sociais que se dedicam a estudá-lo.

Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade, como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de uma problema, nada se faz para resolvê-lo. (BAGNO, 2015, p.22)

5. *Considerações finais*

Os avanços nos estudos da Sociolinguística vêm desconstruindo, mesmo que lentamente, a noção de certo ou errado em questões relativas à língua. Como já foi dito, numa comunidade de fala, diversas normas ou variedades circulam. Todas são dotadas de organização e, portanto, possuem gramática. Se existem várias normas, organizações e gramáticas, não se deve falar em ‘certo’ ou ‘errado’, baseando essas noções numa única norma ou variedade. De fato, é que isso que muitos vêm fazendo, usando para tal os conceitos de norma-padrão e de norma culta. Conceitos distintos, mas habitualmente confundidos.

É importante ressaltar que a Sociolinguística não defende o fim da gramática e nem da norma-padrão, mas sim faz algumas críticas à forma como esses instrumentos são usados e às consequências a que estão submetidos os falantes que não o utilizam de acordo com as prescrições normativas, como salienta Bagno (2015):

Com efeito, a gramática tradicional até hoje é o ponto de partida e também o pano de fundo da atividade científica e especulativa da Linguística e da Filosofia da Linguagem. Não é contra isso que devemos nos bater. Nos devemos bater é contra os usos e os abusos perpetrados por aqueles que, arrancando a Gramática Tradicional do lugar que legitimamente é o seu – o da reflexão filosófica, o de ferramenta de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem –, impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas. (BAGNO, 2015, p. 17)

Dito isso, também é importante ressaltar que os linguistas não negam a importância da existência de um padrão, como destaca Faraco. O que se questiona é a distância entre esse padrão, totalmente artificial e anacrônico no caso do Brasil, e o uso que efetivamente é feito pelos falantes (Cf. FARACO, 2008):

O que os linguistas brasileiros vêm efetivamente combatendo é o caráter excessivamente artificial do nosso padrão; é a concepção do padrão como uma camisa de força e todos os preconceitos daí advindos.

[...] O padrão tem sua importância e utilidade como força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo que caracteriza as línguas, em especial nas situações em que se busca alcançar certa uniformidade que atenua uma intensa dialetação.

O padrão não conseguirá jamais suplantiar integralmente a diversidade porque, para isso, seria preciso alcançar o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história. Mesmo assim, o padrão terá sempre, por coações sociais, certo efeito unificador sobre as demais normas.

Embora não se confunda com a norma culta/comum/standard, está mais próximo dela do que das demais normas, porque os codificadores e os que assumem o papel de seus guardiães e cultores saem dos estratos sociais usuários dessas normas.

Se esse é um fator de aproximação, é também um fator de tensão porque o inexorável movimento histórico da norma culta/comum/standard tende a criar um fosso entre ela e o padrão, ficando este cada vez mais anacrônico, se não houver mecanismos socioculturais para realizar os eventuais ajustes. (FARACO, 2008, p. 77-8)

Fica claro, então, que o que se critica em termos de norma é o seu caráter artificial (porque não condiz com uso que é feito da língua), seu anacronismo (nosso padrão é baseado no português de escritores românticos de Portugal do século XIX), sua defesa como dogma, verdade incontestável e o preconceito que recai sobre aqueles que não dominam a norma- padrão e a norma culta da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa; tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

COELHO, I. L. *et al. Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto Faraco. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

**A QUESTÃO DA MORTE EM *O CAVALO E SEU MENINO*, DE
C. S. LEWIS, E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DA PSIQUE DA CRIANÇA**

Carla Cristina de Moraes Gomes (UFRRJ)
carlacris15moraes@gmail.com
Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
mcnqsofocles@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa realiza uma análise do livro “O Cavalo e seu menino”, da obra “As Crônicas de Nárnia”, de C.S. Lewis, sob o viés psicanalítico e busca evidenciar a importância de abordar um tema considerado tabu, como a morte, através da leitura de contos de fadas, já que o gênero literário citado é um relevante agente no processo de formação psíquica da criança. Dessa forma, ainda que o assunto da morte não seja aprofundado na narrativa de C.S. Lewis, este trabalho buscou promover a discussão sobre apresentar um tema considerado sombrio nos contos de fadas e mostrar que, apesar de muitos adultos resolverem afastar as crianças de histórias como a de Lewis, estas a ajudam em seu crescimento. Como referencial teórico os estudos do psicólogo Bruno Bettelheim em “A psicanálise dos contos de fadas” (2007) e as pesquisas de Marie-Louise Von Franz em suas obras “A interpretação dos contos de fada” (2008) e “A sombra e o mal nos contos de fadas” (2002) foram significativos para o progresso deste trabalho, pois, ambos estudiosos ressaltam os efeitos que os contos de fadas produzem para a formação da psique da criança. Acompanhando esse processo de análise utilizou-se estudo de Robert Darnton como contraponto reflexivo.

Palavras-chave:

Morte. Psicanálise. “O Cavalo e seu menino”. C.S. Lewis. Contos de Fadas.

1. A origem dos contos de fadas

Os contos de fadas surgiram, primeiramente, como uma tradição popular oral em que as histórias contadas passavam de geração a geração. Inicialmente, essa tradição oral percorreu pela Europa do século XVII, em tempos que criança ainda não era vista como criança.

Os contos da tradição popular eram mais destinados aos camponeses, e buscavam não somente entretê-los, mas também mostrar a eles como de fato o mundo era e oferecer uma estratégia para enfrentá-lo. Tais contos ajudavam também a nortear os povos, “mapeavam os caminhos do mundo e demonstravam a loucura de se esperar qualquer coisa, além da crueldade, de uma ordem social cruel” (DARNTON, 1986, p. 59). Além disso, tinham o intuito de divertir os adultos e tais “[...] histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses

ses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas” (DARNTON, 1986, p. 32).

Os contos orais não defendiam a imoralidade, mas mostravam que nem sempre a virtude seria recompensada e que era preciso ter uma “desconfiança básica”. Com esse propósito de alertar e sugerir certa cautela, Darnton (1986) destaca que os contos

Sem fazer pregações nem dar lições de moral, os contos franceses demonstram que o mundo é duro e perigoso. Embora, na maioria, não fossem endereçados às crianças tendem a sugerir cautela. Como seergussem letrados de advertência, por exemplo, em torno à busca de fortuna: ‘Perigo!’; ‘Estrada interrompida!’; ‘Vá devagar!’; ‘Pare!’ É verdade que alguns contêm uma mensagem positiva. Mostram que a generosidade, a honestidade e a coragem são recompensadas. Mas não inspiram muita confiança na eficácia de se amar os inimigos e oferecer a outra face. Em vez disso, demonstram que [...] não se pode confiar em todos aqueles que se encontra pelo caminho. Alguns estranhos talvez se transformem em príncipes e fadas bondosas; mas outros podem ser lobos e feiticeiras, e não há maneira de distinguir uns dos outros. (DARNTON, 1986, p. 78)

No fim do século XVII e início do século XVIII, surgem algumas figuras importantes para a denominação do termo “conto de fadas”, como o italiano Giambattista Basile (1566- 1632), que reúne contos da tradição oral e as compila na obra *Pentamerone*, e posteriormente, Charles Perrault (1628-1703) que também aparece como “mestre do gênero” conto de fadas, ao recolher material da tradição oral do povo e retocar os contos “para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões” onde os contos agora eram contados e “aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamãe Ganso”, edição de seu livro compilado de histórias da tradição popular oral. (DARNTON, 1986, p. 24).

Somente no final do século XVIII, que segundo Ariés (1981) a criança é entendida como um ser inocente, e a infância passa a ser considerada como uma fase da vida. A partir disso, podemos comentar que, de acordo com Franz (2008, p. 11) os contos de fadas passam então a estar “vinculados à educação de crianças” e começam a ser destinados a elas também.

O teórico Peter Hunt (2010, p. 43) em seu livro sobre *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, vai comentar que “os livros para criança têm, e tiveram, grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais”. Desse modo, reitera que os livros para crianças são reconhecidos como “um ‘tipo’ de texto em diversos países do mundo desde meados do século XVIII (embora alguns críticos considerem datas anteriores a essa)”. Com isso, Hunt (2010, p. 57) tam-

bém ressalta que a partir do século XIX os livros para criança “tinham forte peso didático e que se destinavam principalmente a moldar as crianças em termos intelectuais ou políticos”. Pode-se notar também que, segundo Hunt (2010),

Existem, por exemplo, muitos dados sugerindo que, no século XIX, as crianças eram construídas como *desejosas* de morrer – para irem até Deus – como um alívio para seus pais. O leitor do século XX pode achar que o alto número de mortes de personagens crianças nesses livros advém de uma sociedade brutal ou descuidada; na verdade, essas mortes são o resultado de uma complexa trama de salvação, medo, controle e perda. (HUNT, 2010, p. 291)

De fato, muitas histórias tinham um alto número de mortes como Hunt (2010) comentou acima. Uma dessas histórias, por exemplo, é a do dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) que escreveu o conto “A pequena sereia” em 1837, onde a história da sereia terminou de forma trágica, com a protagonista optando pelo suicídio ao atirar-se no mar, como podemos observar no trecho a seguir:

Mais uma vez a sereiazinha olhou para o príncipe, com os olhos embaciados pela morte; depois, atirou-se para o mar, onde sentiu o corpo dissolver-se em espuma.

E então o Sol ergueu-se do oceano e os seus raios quentes tombaram docemente sobre a espuma. A sereiazinha não se sentia morta. Viu o Sol brilhar e também, flutuando acima dela, centenas de belas criaturas, transparentes. Através delas, via as velas brancas do navio e as nuvens rosadas no céu. As vozes das criaturas pareciam música, mas de uma espécie tão etérea que os ouvidos humanos não conseguiam ouvi-la, tal como os olhos humanos não as viam. (ANDERSEN, 1994, p. 42)

Na história original de “A pequena sereia”, a sereia opta pelo suicídio, pois, acreditava que ganharia uma alma, e não por não ter tido o amor do príncipe, como muitos acreditam. A sereia passou por momentos difíceis, sim, mas não foi por eles que decidiu se matar. Tal história teve algumas adaptações ao longo dos anos para torná-la uma narrativa mais “feliz”, e não só essa história, mas diversas outras consideradas “cruéis” foram sendo adaptadas em versões mais alegres, provavelmente pela crença que se propagava entre os pais, de que “a criança deve ser afastada daquilo que mais a perturba, e que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas” a ela. (BETTELHEIM, 2007, p. 14). De acordo com Hunt (2010, p. 58) “com certeza existem muitos argumentos *em favor* das mudanças. Por exemplo: [...] certas referências (como à morte) não são boas ou apropriadas para crianças”.

Desse modo, acreditava-se então que as crianças precisavam ser afastadas dos contos sombrios, e assim, começou a ocorrer uma espécie de movimento de resistência por parte dos pais, e que se propagou pela sociedade, entre os séculos XIX e XX, acarretando num privamento dos pais em deixarem seus filhos lerem contos de fadas.

Em vista disso, acabou ocorrendo também um refinamento de determinadas histórias durante o passar dos séculos, se tornando menos sombrias e mais “felizes”. Lewis (2009, p. 749) vai discordar sobre essa ideia de refinamento e comenta que se o pai apenas deixar que a criança “leia histórias inocentes sobre a vida infantil, em que nada de assustador jamais acontece, além de não conseguir eliminar os terrores, acabará por eliminar da vida dele tudo o que possa torná-los respeitáveis ou suportáveis”.

Assim, Bettelheim (2007, p. 169) vai mencionar que os pais tinham resistência aos contos de fadas porque temiam que a mente de seus filhos pudesse ficar saturada de fantasias a ponto de não se preocuparem em aprender a lidar com a realidade. Com base na psicanálise, Bettelheim (2007) vai dizer que na verdade, o oposto é que é verdadeiro e embora

[...] sejamos complexos – conflituosos, ambivalentes, repletos de contradições –, a personalidade humana é indivisível. Qualquer que seja a experiência, sempre afeta todos os aspectos da personalidade ao mesmo tempo. E a personalidade total, de modo a poder lidar com as tarefas da vida, necessita do respaldo de uma fantasia rica combinada a uma consciência firme e uma apreensão clara da realidade. (BETTELHEIM, 2007, p. 169)

De fato, sabemos que a vida real não é só alegria e, por isso, é muito importante poder mostrar para as crianças também que existem dois lados: o do bem e o do mal; que nos contos de fadas “são corporificados sob a forma de algumas personagens e suas ações” (BETTELHEIM, 2007, p. 16). Dessa forma, é injusto querer privar as crianças dos contos de fadas, pois, por mais sombrios que possam ser, através deles é possível apresentar para a criança os diferentes tipos de perigos e conflitos que ela possa vir a enfrentar. Por fim, todas essas questões e essas mudanças da sociedade foram produzindo o gênero conto de fadas como nós compreendemos a partir do século XX.

2. *A questão da morte em “O cavalo e seu menino”*

É possível que C. S. Lewis ao publicar *O Cavalo e seu menino* em 1954, tenha sentido a necessidade de abordar temas que não eram muito discutidos e que chegavam – e ainda chegam – a ser considerados “tabus” pela sociedade. Um dos temas que aparecem nesta narrativa e que é o foco deste trabalho é a morte.

Sábria e sutilmente, Lewis conseguiu trazer à tona um tema relevante ao apontar a problemática da morte em “O Cavalo e seu menino” com a personagem infantil Aravis. A jovem não chega de fato a cometer suicídio na narrativa, porém há toda uma alegoria criada acerca dessa problemática da morte que vale a pena ser discutida.

Após ter a notícia de que teria que se casar, Aravis entra em desespero num primeiro momento, mas logo em seguida resolve cavalgar e para em um bosque onde não há ninguém. A menina retira sua adaga e se prepara para cometer o ato de tirar a própria vida. Porém, Aravis é salva a tempo por sua égua Huin, como podemos identificar no trecho:

– Abri as minhas vestes onde julgava ser o caminho mais certo ao coração e o implorei a todos os deuses que me conduzissem para junto de meu irmão, tão logo me fosse. Fechei os olhos, cerrei os dentes, preparando-me para enterrar a adaga no peito. Antes que o fizesse, esta égua falou, com a mesma voz das filhas dos homens. Falou e disse: “Minha ama, não se destrua, pois, se viver, ainda poderá alcançar o favor do destino; mas os mortos são iguais a todos os mortos”. (LEWIS, 2009, p. 208)

Esse ato da égua Huin é algo que passou a ser comum dos contos de fadas, em que se utiliza a imagem de um animal falante para “ajudar” alguém que está em “apuros” e, conseqüentemente, essa estratégia consegue produzir sentimentos de esperanças na criança. De acordo com Bettelheim (2007) tem uma explicação para esse tipo de solução narrativa.

Para a criança que tenta entender o mundo, parece razoável esperar respostas daqueles objetos que despertam a sua curiosidade. E, uma vez que a criança é egocêntrica, espera que o animal fale sobre as coisas que são realmente significativas para ela, como fazem os animais nos contos de fadas, e como ela própria fala com seus animais reais ou de brinquedo. Uma criança está convencida de que o animal entende e sente como ela, mesmo que não o demonstre abertamente. (BETTELHEIM, 2007, p. 68)

Uma vez que a personagem Aravis cogitou a possibilidade de não existir mais, apareceu a figura de um animal falante para mostrá-la o quanto sua vida importa, e que, de certa forma, não há problema nesse mundo que não possa ser resolvido. Logo, a égua Huin aparece com uma solução para Aravis:

– Voltei-me, portanto, ao sacrifício; mas Huin aproximou-se, colocando a cabeça entre mim e a adaga, alentando-me com as razões mais excelentes, ralhando comigo como faz a mãe com o filho. Dessa feita, meu espanto foi tão grande que esqueci de matar-me [...] Ela respondeu: “Minha ama, em Nármia seria feliz, pois, nesta terra, jovem alguma é obrigada a casar-se contra a vontade.” E, depois de termos conversado durante longo tempo, a esperança retornou-me ao coração e alegrei-me de estar viva (LEWIS, 2009, p. 208)

Podemos notar também, logo no começo quando Aravis vai para enfiar a adaga em seu peito, ela comenta seu desejo de querer que os deuses a levem para junto do irmão que já morreu, e Franz (2008, p. 171) vai comentar que psicologicamente há um fenômeno de atração da morte, e que depois da morte de um parente próximo, tal fenômeno é visto melhor.

Todos os que perderam alguém que amaram sempre passam pela terrível experiência de querer se dirigir a ele ou ela então caem na escuridão de um buraco no chão. E se isso acontece a alguém não muito consciente, que não percebe o que está acontecendo, se a personalidade não é forte, essa pessoa pode se dissociar ou a energia se dirige a objetos inapropriados. (FRANZ, 2008, p. 172)

Claramente os contos de fadas mostram-se importantes para o desenvolvimento da criança, porque não só levam em consideração as “angústias e dilemas existenciais” delas, mas também porque se dirige diretamente a elas: “a necessidade de ser amado e o medo de ser considerado sem valor; o amor pela vida e o medo da morte” (BETTELHEIM, 2007, p. 18). Nos contos de fadas a criança consegue visualizar os possíveis problemas e dilemas do personagem, se identificar de certa forma com a história, e assim, entender a mensagem que o conto transmite.

O conto de fadas procede de um modo conforme àquele segundo o qual uma criança pensa e experimenta o mundo; é por isso que ele é tão convincente para ela. A criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. (BETTELHEIM, 2007, p. 67)

Bettelheim (2007, p. 20) afirma ainda que o conto de fadas auxilia no desenvolvimento da personalidade da criança e o seu impacto psicológico não poderia ser tão forte se não fosse pelo fato de o conto de fadas ter um encantamento, ser antes de tudo uma obra de arte. Os contos “são ímpares (...) e compreensíveis pela criança como nenhuma outra obra de arte é”. Desse modo, abordar temas pouco discutidos na nossa sociedade, como a questão da morte, seja ela comum ao ser humano, ou, ainda, em decorrência de suicídio, ainda mais apresentado em um conto de fadas, é

algo fundamental, pois, a literatura nesse caso pode ser utilizada como um suporte para se abordar a temática, tendo um importante papel no processo de quebra de tabu. Assim, a criança ao ler conto de fadas e se deparar com tal situação, como a de Aravis, percebe também que há soluções para os possíveis problemas que ela esteja passando, e consegue se encorajar a enfrentá-los de alguma forma. A esse respeito Franz (2008) afirma.

Quando se contam histórias de fada para as crianças, elas se identificam ingênua e imediatamente e captam toda a atmosfera e sentimento que a história contém. (FRANZ, 2008, p. 74)

Em “O Cavalo e seu menino”, Aravis encontra, em um primeiro momento, a morte como sua única saída contra o casamento arranjado. Só que sua égua lhe dá uma solução para seu problema, e com isso, a jovem acaba voltando a ter esperanças de que sua adversidade poderia ser resolvida sem precisar cometer suicídio para isso. Sobre a questão da morte de dois parentes de Aravis, apesar de se sentir sozinha no começo da narrativa, e sentir falta de sua mãe e seu irmão, a jovem entende que não está desamparada e que Huin está ao seu lado. É importante ressaltar também que, segundo Bettelheim (2007, p. 179) “quanto mais profundamente infelizes e desesperados estamos, mais necessitamos de ser capazes de nos envolver em fantasias otimistas [...]” e embora o conto apresente uma solução esperançosa, “nenhum conto de fadas em si só fará isso pela criança”, é preciso que os pais, antes de tudo, forneçam esperança a seus filhos também. Logo, o conto é visto como um meio para ajudar, e não um fim, e é importante frisar que abordar tais assuntos, como a questão da morte como um todo, mesmo que brevemente, como realizado por Lewis (2009) em “O Cavalo e seu menino”, possui um valor muito relevante e significativo. Pois é preciso falar sobre o suicídio, sobre a morte, é preciso discutir sobre tais assuntos e não ignorá-los.

3. *Considerações finais*

Em “O Cavalo e seu menino” o tema sombrio que aparece é a questão da morte, algo presente na vida da personagem Aravis, com sua mãe e seu irmão falecidos. Esse tópico também é desenvolvido durante sua tentativa de suicídio por acreditar que, assim, escaparia de se casar contra sua vontade. Mas, graças a sua égua Huin, Aravis não chega a se matar, e tal estratégia dos contos de fadas, em que a criança é “salva” por um animal falante ao receber uma solução, produz um efeito muito signi-

ficativo na vida do leitor, pois ele entende que existem saídas para sua adversidade.

A questão do suicídio que aparece no conto, ainda que ele não seja desenvolvido por C. S. Lewis na narrativa aqui estudada, esta pesquisa teve o intuito de promover uma discussão a respeito de apresentar temas considerados sombrios e “tabus” nos contos de fadas e mostrar que, apesar de muitos adultos resolverem afastar as crianças de contos assim, estes as ajudam satisfatoriamente em sua formação. Além disso, mostra-se muito pertinente discutir sobre um tema como o suicídio, uma vez que abordá-lo pode ser uma forma de prevenção também.

Portanto, como pôde ser visto, essa pesquisa teve como resultado uma significativa reflexão acerca da importância dos contos de fadas para o desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que tal gênero contribui significativamente para isso, conforme foi mostrado com base nos estudos do psicólogo Bruno Bettelheim e de Marie-Louise Von Franz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, H. C. *A pequena sereia*. Trad. de Per Johns. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Trad. de Dora Flaks. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. 21. ed. Trad. de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 54-179

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. 2. ed. Trad. de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 20- 101

FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fada*. 7. ed. Trad. de Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *A sombra e o mal nos contos de fadas*. 3. ed. Trad. Maria Christina Penteado Kujawski. São Paulo: Paulus, 2002.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil: Trad. de Cid Knipel. Ed. ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEWIS, C. S. O Cavalo e seu menino. In: LEWIS, C.S. *As crônicas de Nárnia*. 2. ed. Trad. de Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 187-288

_____. Três maneiras de escrever para crianças. In: LEWIS, C.S. *As crônicas de Nárnia*. 2. ed. Trad. de Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 741-51

SOCIEDADE C. S. LEWIS BRASIL. *Biografia*. Disponível em: <<https://www.sociedadecslewisbrasil.org/biografia/>> Acesso em: 04 de novembro de 2018.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. de Silvia Delpy. 2. ed. México: Premia editora de livros S.A., 1981. Versão brasileira: Digital Source.

A TRIÁDE AUTOR–OBRA–PÚBLICO NO SÉCULO XVII

Rebeca Venezia (UERJ)

rebecavenezial@gmail.com

Diogo dos Santos (UERJ)

Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)

RESUMO

Antônio Candido postula um conceito que se torna essencial para todo estudo da área literária brasileira: a teoria da tríade autor–obra–público. Essa teoria articula os elementos que constituem uma atividade literária regular, segundo o autor, já que promove a ideia de literatura como sistema. Porém, é necessário evidenciar que essa vertente foi desenvolvida em um período pós-romântico, positivista, burguês e em uma sociedade pautada pela reflexão kantiana e hegeliana. Logo, quando diversos críticos a usam para entender um período e uma sociedade anterior a isso, há um anacronismo. Por isso, esse trabalho visa pensar a sociedade da época dita Barroca, isto é, no decorrer do século XVII, e de que maneira os costumes, ideias e tradições influenciavam as artes nesse período. Dessa forma, buscarei analisar o que seria a construção de uma tríade autor–obra–público no século XVII, à luz de uma sociedade de corte e sem influência iluminista e positivista.

Palavras-chave:

Autor. Obra. Público.

Antônio Candido, em seu mais importante livro, a *Formação da Literatura Brasileira*, desenvolve uma relação cara aos estudos das áreas de linguagens e de artes, até hoje. Essa relação, denominada como a tríade autor–obra–público, pode ser definida como a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular.

As obras produzidas por autores formam um conjunto virtual, com veículos que permitem seu relacionamento, definindo, assim, uma vida literária. Além disso, os públicos, restritos ou amplos, capazes de ler e de ouvir as obras permitem, dessa maneira, que elas circulem e atuem e a tradição, que é o reconhecimento das obras e dos autores, funciona como exemplos ou justificativas daquilo que se deseja fazer, mesmo que para ser rejeitado. Logo, como síntese desse processo, podemos resumir, então, as obras segundo o produto; o veículo, segundo a disseminação; o público, segundo o “consumidor”; e a tradição literária, segundo a “inspiração”.

A questão interessante de ser ressaltada, dentro desse aspecto, é o fato do grande crítico já mencionado ter definido o século XVII, o dito Barroco, como manifestações literárias. Para Candido, o que havia no sé-

culo XVII e XVIII não eram sistemas propriamente, pois existiam só autores ocasionais e poucas obras impressas, mas sim, uma produção de crônicas e relatos, informações sobre a natureza e os nativos, narrativas de acontecimentos que, reunidos, não configuram um corpus pertinente à definição de literatura que o crítico considera.

A principal função da literatura culta do Brasil-colônia era impor a língua portuguesa e registrá-la em escritos que ficassem como marcos e, ainda, registrar uma vida social e religiosa que constituísse uma temática para a literatura oficial e comemorativa. O objeto literário da época era produzido para homens cultos do período, reforçando os valores religiosos da metrópole. Dessa maneira, por não suprir as definições da triade em que Candido postulou, o período do século XVII não foi visto como uma configuração do sistema literário, mas sim uma manifestação.

Precisamos levar, porém, em consideração que as histórias da arte e as histórias literárias classificam os resíduos desse século em questão como Barroco, porém essas histórias foram constituídas fundamentalmente no século XIX com pressupostos românticos positivistas e iluministas desde Kant, Hegel e a Revolução Francesa, transformou tudo que veio antes disso em fóssil, em um mundo morto.

Nesse sentido, pensar a sociedade colonial com as visões e os preceitos de séculos depois é sinal de um anacronismo radical. Ressignificar, portanto, o conceito das três principais pontas do estudo de Antônio Candido, o autor, a obra e o público, se faz necessário para entendermos o século XVII e ressuscitá-lo, de algum modo, para que, assim, haja um melhor panorama de entendimento dos escritos em questão.

É necessário ressaltar que trabalharemos com três tempos que divergem: o antigo clássico grego e latino, o luso-brasileiro, morto, do próprio século XVII e o pós-moderno, neoliberal, reduzido à mercadoria, o hoje. Nesse tempo antigo clássico entendia-se a arte retórica por meio dos gregos, com Aristóteles e dos latinos com Cícero, Quintiliano e Horácio. Esses grandes pensadores foram retomados no século XVII pela companhia de Jesus, especificamente em 1540, quando iniciava-se o ensino no Brasil, além de outro ensino de algumas retóricas gregas que ficaram esquecidas. Dessa maneira, não há pretensão de totalizar algo, supondo o critério que determina o presente da fala.

No Concílio de Trento, a partir de 1540, a principal ordem de Portugal, a Companhia de Jesus, fora responsável por todo ensino português que formou, no caso das letras, todos os homens que viessem para o Bra-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sil e para o Grão Pará no século XVI, XVII e XVIII. Os programas artísticos de pintura, escultura, arquitetura, música que foram aplicados nas cidades coloniais e definidos pelos jesuítas, no século XVI, como *Theatrum Sacrum* discorriam a ideia de que todas as artes eram teatros, pois dramatizavam, colocavam em cena determinados valores e eram sacros porque fundamentados na teologia católica – em luta radical contra teses políticas e heréticas como a de Maquiavel, Lutero, Calvino. Assim, ao mesmo tempo em que a colônia luso-brasileira estava recorrendo ao trabalho escravo e lidando com a questão do controle dos africanos e negros dentro do contexto da colonização, os programas artísticos do teatro sacro eram pensados para tentar convencer o público o qual recebia os valores ditos autenticamente verdadeiros, como valores católicos da igreja que combatia a heresia protestante e maquiavélica.

O mesmo Concílio, ainda, reafirmava a ideia de que o poder não nasce de uma doação de Deus, mas sim de um contrato, do qual todos os homens daquela sociedade se alienavam do poder e delegavam-no a um só, o rei que os representa. Nesse sentido, o mundo português defende que a sociedade possui uma estrutura corporativa, ou seja, há um corpo subordinado e as posições sociais são naturalmente dadas como hierarquia que deveria ser obedecida. Dentro dessa estrutura, segundo a sociedade de corte, definia-se os escravos como o pé, os plebeus como as pernas, passando pelo coração, cérebro e a cabeça como mandante, que é o rei. Assim, todas as artes foram postas a serviço das questões políticas e católicas, por exemplo: a estrutura da arquitetura das igrejas que mudava por completo a fim de evidenciar a figura representativa do padre, isto é, da figura representativa de Deus.

Destaque-se igualmente que a população era artificialmente mantida na ignorância, pois era proibido aprender a ler e a escrever, já que essas funções foram direcionadas aos protestantes. Dessa maneira, os católicos preferiam manter a população analfabeta e fazer com que a palavra de Deus fosse comunicada aos analfabetos por Deus, logo, a própria igreja produzia esse modelo de subordinação. Era posto em evidência, também, para os fiéis analfabetos, pequenas cenas sacras sobre a vida de um santo cujo objetivo era demonstrar, apresentar a verdade. Portanto, pode-se pensar que a estrutura da arquitetura, da pintura e da escultura foram utilizadas no sentido de propor uma necessidade de subordinação de um corpo místico e político. Logo, barroco é um conceito anacrônico para as artes que dramatizam, teatralizam o poder absoluto propondo aos súditos a subordinação necessária, e, nesse caso, apresentando dimensões diferentes sobre o conceito de obra visto posteriormente ao século XIX.

Os séculos XVI, XVII e XVIII, que as nossas histórias chamam de Barroco, não vivem no que denominamos de sociedades burguesas e por isso, também, não são liberais e nem democráticas. O modelo delas é uma sociedade de corte e, por forma de corpo social, uma corte em que existe um rei, uma rainha, uma família real e uma aristocracia subordinada que vivia em ajuntamentos tipicamente estranhos. Nessa sociedade, a corte é um espaço físico em que na menor distância física vemos a maior distância hierárquica, isto é, o espaço físico é apertado, mas na hierarquia a maior distância existe.

Podemos definir a corte como lugar de representação em que as pessoas possuem uma posição superior, assegurada por signos explícitos e, ostensivamente, mostrados como posição social. João Adolfo Hansen (2004, p. 83), em seus textos, apresenta o exemplo de Felipe II da Espanha em 1582 que, durante a União Ibérica, baixou uma pragmática das formas de tratamento em Portugal. Essa pragmática determinava quem poderia usar a forma Vossa Excelência e quem poderia usar a forma Vossa Senhoria e, caso essa lei não fosse cumprida por um aristocrata, esse seria multado e, quando não cumprida por um plebeu, esse açoitado. Caso ocorresse a penitência novamente, o Aristocrata seria degradado e o Plebeu enforcado.

Convém destacar, além disso, que, nessa época, dentro da sociedade de corte, que era um corpo político e católico, o conceito de autor é diferente do conceito burguês de autor, isto é, o atual. Os autores da sociedade burguesa, desde a revolução francesa, no século XIX, perderam a proteção da aristocracia e a da igreja. Logo, por isso, inventou-se o conceito de originalidade e os artistas começaram a competir uns com os outros tentando vender a ideia no mercado cultural. Nesse momento, instaurou-se o conceito de *copyright* e, conseqüentemente, um conceito de imitação que é negativo, como, por exemplo, o plágio. A nossa sociedade burguesa é uma sociedade pautada por uma ideia kantiana, hegeliana e liberal que acumula tanto progressos materiais quanto progressos de espírito. Isso determina nas artes um valor de troca e uma espécie de fetichismo da mercadoria, na qual faz ter um grande artista segundo uma ideia burguesa da tradição do novo, pois, a cada momento, há a necessidade de trazer a novidade. Porém, na sociedade dita Barroca, em Portugal, Espanha e França, do século XVII, há outro conceito de autor. Para eles, essa ideia é apenas uma etiqueta ou um dispositivo discursivo, unidade imaginativa e cambiante nos discursos. Assim, autor é aquele que faz uma pequena variação engenhosa de um predicado, de um elemento que alguém já fez.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Há uma anedota a qual utiliza um exemplo que esclarece bastante esse conceito tão distante para a nossa sociedade hoje: imagine-se um músico que pega uma apodiatura no violino que alguém já tocou e, em vez de fazer essa apodiatura em sustenido, a faz em bemol. Nessa realidade, um público treinado - e eles eram - que ouve essa variação consegue perceber que um músico fez o sustenido e o outro, o bemol. Logo, indaga-se que um supera o outro, não no sentido burguês atual, mas sim a superação em algo particular, pontual. Então, por isso, ele fica armazenado na memória do público juntamente com os anteriores constituindo um sistema de autores que, ao fazer música no violino, usam apodiaturas para poder imitá-los. Esse conceito é crucial para se entender uma parte do que seria autoria nesse momento da história chama-se emulação, ou seja, emula-se o outro grande naquele campo da arte para poder superá-lo em algum momento específico.

Essa mesma ideia aparece, também, nos poetas e, como exemplo, tem-se Camões que escrevia de uma forma específica há 100 anos e fazia assim porque Ariosto, 50 anos antes, fazia da mesma forma, e Ariosto fazia assim porque Virgílio há 2000 anos fazia assim e Virgílio assim fazia porque Homero tinha feito. Então, tem-se um conceito de emulação dentro dessa família de artistas: Homero, Virgílio, Ariosto, Camões e o restante dos modelos daquele tempo do XVII e XVIII. Nesse sentido, o conceito de obra se atrela ao de autor que não conhece a questão da originalidade e nem do progresso das artes, mas, ao contrário, há sempre a ideia de mimesis, da imitação de um modelo, de uma autoridade. A nova obra é uma espécie de variação de um movimento, um tom na poesia, de um traço na pintura, de um modelado na forma da escultura. O que supõe também que os públicos são cultos, possuem memória daquilo que é feito e gera, conseqüentemente, a acumulação das obras.

O público, na sociedade burguesa que se conhece, é uma categoria que classifica a esfera em que artistas clássicos publicaram as suas obras como mercadorias e que competem com outras na percepção do consumidor que ou vai valorizar, ou celebrar, ou desprezar, ou ignorar. Então, público, na nossa sociedade, teoricamente, é um espaço democrático em que todos os que querem tem direito garantido pela constituição de publicamente se manifestar produzindo a sua obra para competir com outras. Em contrapartida, na sociedade de Portugal, Espanha, França, Inglaterra, no século XVI, XVII, XVIII como sociedades monárquicas, público era o espaço em que se declara publicamente a subordinação, ou seja, espaço no qual se evidenciava que há uma subordinação ao rei como elemento de uma ordem, estamento social ou de um grupo no qual só se

pode agir publicamente como subordinado, porque, se houver alguma ideia de autonomia, a cabeça é degradada, enforcada. Assim, se pensarmos o regime da arte em geral, segundo esse modelo de autor, obra e público, percebemos que a diferença é muito grande no modo de conceber as três categorias, o que determina também essa ideia de Barroco como um “ideia romântica” supondo que funcionava dessa forma, românticamente, o que não era.

Essas artes do século XVII e XVIII pressupõe um conceito de imitação – *mimesis* do grego, *imitatio* do latim – já que é uma ideia de que o artista, seja ele poeta, músico, prosador, escultor, pintor, arquiteto, quando vai compor uma nova obra, a primeira coisa que deve pensar é quem é a autoridade no gênero em que ele vai se propor a fazer. Logo, o artista deve ter na memória os grandes autores de cada gênero, pois um bom poeta, pintor, músico, era aquele que tendo um modelo anterior que estava imitando, era capaz de selecionar dentro desse modelo aquilo que caracterizava a excelência. Então, quando há uma encomenda, por exemplo, de algo sobre missa, o artista deveter no pensamento quem antes escreveu missas, então, assim, ele vai reproduzir o que outro já fez, mas com algum detalhe diferente e, sobretudo, sem o conceito de plágio, pois eles não são burgueses. Plágio é a obra que imita a outra, mas como mercadoria que circula no mercado e, naquela sociedade, não existe mercado de bens culturais.

A questão que também se faz necessária desenvolver é a adequação ou conveniência aos casos tratados e ao público receptor, isto é, letrados que possuíam o conhecimento retórico e pessoas analfabetas do vulgo. Basicamente, há dois tipos de destinatários codificados pela preceptiva retórica e dramatizados na formulação dos poemas, principalmente o satírico. O primeiro deles é discreto, que apresenta virtudes cortesãs, capacitado pelo engenho e prudência, capaz de distinguir o melhor em todas as opiniões. O segundo é o néscio, caracterizado pela falta de juízo, confuso, obscuro, é o vulgo, termo que significa população, gente baixa, especificamente. Estes tipos de públicos discretos e vulgares podem ser classificados independentemente das questões sociais, pois são categorias intelectuais. A referência bastante comum na época, seria, por exemplo, um senhor de engenho riquíssimo e ignorante, assim como um nobre letrado e paupérrimo. Então, quanto ao entendimento da poesia, o letrado é provavelmente o discreto ao passo que o outro, embora seja o vulgo e não entenda, tem o dinheiro para comprar o poeta que produzirá algo para ele, vide a proliferação do gênero encomiástico. Assim, o entendimento sobre os poemas não se deixava caracterizar pela questão so-

ciológica de dominante e dominado. Logo, a poesia seiscentista efetua o público discreto e não discreto como tema e, também, como receptores.

Outra questão fundamental para pensarmos, quando se fala de Barroco, é que desde os gregos, até o século XVI, acreditou-se na ideia que o Aristóteles expõe na *Poética* e na *Retórica* e que depois em Roma foi retomado por Horácio na *Arte poética* e, também, por autores como Cícero e Quintiliano no tratado sobre retórica e, após, por autores medievais que foram se repetindo até chegar ao século XVII. Essa ideia discorria sobre as obras de arte serem feitas segundo gêneros e que esse modelo determinava uma unidade conforme, também, o gênero. A exemplo: o poeta trágico, Sêneca, está imitando um grego, Sófocles ou Esquilo, logo, como a tragédia trata de homens e mulheres melhores do que nós, então, a linguagem é nobre, elevada, sublime. Porém, se o poeta imitava Aristóteles, Plauto, Terêncio, um poeta cômico e, como a comédia trata de gente inferior, admite obscenidade, palavras descuidadas, indecência etc. Portanto, se há a mistura do trágico com o cômico, há algo de errado, uma vez que, desde a antiguidade, os autores precisavam manter uma unidade do estilo segundo o gênero e, também, a unidade da linguagem.

João Adolfo Hansen (2001, p. 23) chama atenção para outro acontecimento que houve em Roma, entre o século I e IV da nossa era sobre um grupo de grego que ensinava retórica para crianças romanas que aprendiam a falar em praça pública. Então, quando o império romano se dividiu, o lado ocidental, que continuou falando latim, esqueceu-se desses autores, que foram para Bizâncio, que depois se tornou Constantinopla. Esses gregos, como, por exemplo, Hermógenes, circularam pela cidade durante tempos e o Ocidente ignorou que eles existiram, mas quando os turcos invadiram esses territórios, os eruditos gregos fugiram para o Sul da Itália e levaram seus textos sobre retórica e política que, depois, foram traduzidos para línguas modernas.

Quando a companhia de Jesus passou a funcionar, os jesuítas iniciaram o uso dessa “nova visão” em seus ensinamentos nos colégios. Logo, de um lado havia uma velha tradição com Aristóteles, Cícero, Quintiliano, Horácio, que diziam que as artes são feitas por gêneros e devem manter-se em unidade de estilo e sem misturas de linguagem. Por outro lado, Hermógenes propõe que uma mesma escultura, uma mesma pintura, um mesmo poema ou um mesmo discurso, pode ter diversos estilos ao mesmo tempo. Todavia, isso é o Barroco, uma coisa acumulada e que, às vezes, tem um estilo do alto ao lado do baixo, que tem esse senso de contraste. Por isso, muitos hoje, na interpretação romântica, dizem que o ar-

tista barroco era dividido por princípios contraditórios, era medieval, portanto, católico e ao mesmo tempo era renascentista, portanto, ateu, então, a arte do contraste dele expressa a divisão da alma. Porém, talvez fosse melhor pensar que foi uma divisão feita segundo estilos e que, na verdade, é Hermógenes e que eles aprenderam a compor uma arte toda mista e toda cheia de altos e baixos e de oposições, segundo a doutrina dos estilos que Hermógenes pôs em seu tratado.

Além disso, ainda para compor a obra, poderíamos pensar que nessas artes que chamamos de Barrocas, há o que conhecemos, por meio dos tratados da época, como “conceito engenhoso”, “ornato dialético”, ou “agudeza”. Nas artes feitas no interior da sociedade de corte, a ideia do poeta, escultor, pintor, artista, era que aquilo que se produz como arte tem que ser, antes de tudo, engenhoso, agudo. Encontramos nesse tempo um hábito de falar uma coisa simples de modo muito pomposo, com muitas metáforas. Segundo Adolfo Hansen(2004, p.78), a poesia engenhosa é um estilo, no sentido forte do termo, uma linguagem estereotipada de lugares-comuns retórico-poéticos anônimos e coletivizados como elementos do todo social objetivo e repartidos em gêneros e subestilos.

Há diversos tratados no século XVII que discorriam sobre essas questões, e, o mais famoso deles, pertence ao jesuíta Baltasar Gracián, o *Agudeza e arte de engenho*, um tratado sobre como fazer predicados engenhosos e que servia para qualquer artista, seja músico, poeta, pintor, escultor. Dentro, ainda, das configurações de obras que havia naquela época, é necessário ressaltar a importância de Aristóteles na metafísica, sobretudo quando escreve seu livro “*Categorias de pensamento*”, em que divide o pensamento humano em 10 posições, sendo elas substância (metafísica e física), tempo, espaço, lugar, posição, relação, ação, paixão, hábito, modo. Assim, nessa perspectiva, os artistas do século XVII que, por meio do contato com Aristóteles, aplicam aquilo que Tesouro chamou de “índice categórico”, conseguem dividir suas obras e desenvolvê-las segundo esses preceitos. Como exemplo dessa questão: o poeta que recebeu como encomenda para escrever um poema de amor, usará essas categorias para pensar o que seria amor como substância, hábito, lugar, ação, paixão, tempo etc. Emanuele Tesouro, em seu livro *Il cannocchiale aristotelico*, propôs que os pintores, escultores, poetas, músicos, podem pensar que no ato de inventar algo é necessário fazer a definição do objeto que irásen representados. Dessa forma, se é preciso fazer um poema cômico e o poema trata de gente inferior como anões, o poeta dirá, segundo as escolhas aristotélicas de categoria, que na substancia eu posso pensar em pulga, escama de peixe, grão de pó, agora, se o poeta escolhe

a ação, pode-se pensar em algo que refere ao movimento como, exemplo, o rastejo, rastejo na lama. Tudo recorre a uma combinação, uma tabela, que propõe o artifício, uma ideia produzida que recorre ao talento do engenheiro e que permite pensar intelectualmente as artes.

Podemos concluir, então, que há uma ideia mecânica da arte no século XVII que chamamos de Barroco, e que a partir do século XIX começou a ser classificada como artes excessivas, artificiais, acumuladas, herméticas, obscuras – como aprendemos nas histórias da arte, da pintura e da poesia. Não podemos esquecer, no entanto, que, isso é uma interpretação romântica, que acredita não haver regras, nem modelos e tudo que o artista produz é dado pela inspiração. No século XVII ocorre o contrário, estamos em um mundo aristotélico, lógico e que as artes eram dispostas em cenas por valores cortesãos de uma sociedade aristocrática em que não se pressupunha o individualismo burguês e nem psicológico, pois não há nenhuma psicologia. Aplicavam-se efeitos, sendo esses trágicos, cômicos, tristes, alegres, enfim, era tudo técnica, artifício de uma técnica bastante engenhosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARISTÓTELES, *Poética*. Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

CANDIDO, A. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. v. II, 8. ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia 1997.

HANSEN, João Adolfo. Autor. In: JOBIM, José Luís. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. *A sátira e o engenheiro*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

_____. Barroco, neobarroco e outras ruínas. In: *Teresa*, n. 2, p. 10-67, 8 dez. 2001.

HANSEN, João Adolfo; MOREIRA, Marcello. *Para que todos entendais: poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra*. Apresentação, edição, notas e glossário João Adolfo Hansen e Marcello Moreira. , Vol. 5, Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HORÁCIO. Arte poética. In: *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruña. São Paulo: Cultrix, 2005.

QUINTILIANO, Marcos Fábio. Instituição oratória. Traduções e notas de Bruno Fregni Bassetto, 4 vols. Campinas; São Paulo: Unicamp, 2015.

NOVAIS, Fernando. Condições de privacidade na Colônia. In: *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

MATOS, Gregório de. *Obras completas de Gregório de Mattos*. Crônica do viver baiano seiscentista. Ed. James Amado. v. II, Salvador: Janaína, 1968. p. 449

TESSAURO, Emanuelle. *Il canocchiale aristotélico*. USA: NabuPress, 2014.

A UTILIZAÇÃO DAS TIRINHAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UM OLHAR MAIS ATENCIOSO AO TEXTO

Stéphanie Corlette Coutinho (UVA)
stephanie_corlette2@outlook.com

RESUMO

O uso do gênero textual tirinhas no ensino de língua portuguesa tem se apresentado de modo intenso, que é impossível os alunos escaparem deles. Estão nos livros didáticos, nos testes e provas dos educandos, como também presentes nos vestibulares. Devido a isso, há uma necessidade de conhecer melhor tal gênero, e a percepção educacional de como trabalhá-lo em sala de aula de modo a despertar a criticidade do aluno perante o que é lido. Em vista disso, o texto precisa ser compreendido em sua completude, principalmente, um gênero icônico, que se utiliza tanto da linguagem verbal e não verbal. Sendo um gênero riquíssimo devido a sua ampla linguagem, precisa ser olhado com outros olhos pelos professores, como pelos próprios alunos. Além disso, a presente pesquisa contempla um ensino em que o texto não seja usado meramente como um pretexto para extração de frases ou classificações gramaticais, mas sim como uma unidade coesa a ser entendida em sua forma ampla. Portanto, o estudo objetiva apresentar uma aula feita com gênero textual tirinhas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio em uma escola Estadual do Rio de Janeiro.

Palavras-chaves:

Ensino. Tirinhas. Língua Portuguesa.

1. Introdução

A presente pesquisa é direcionada para o ensino educacional de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente as tirinhas. Um gênero textual tão utilizado por professores na elaboração de provas e testes dos educandos, estampados nos livros didáticos e cobrados pelos os vestibulares, tal como o Enem.

Mediante a isso, faz-se necessário um estudo mais aprofundado acerca das tirinhas, de como trabalhá-las em sala de aula de modo que despertem a criticidade dos alunos. E que objetive a compreensão do texto em seu todo. Valorizando um ensino para além da “gramaticalização”, sendo essa na maioria das vezes o enfoque das aulas de Língua Portuguesa, e conseqüentemente, da análise textual proposta em aula. Portanto, o estudo tem por aplicabilidade prática apresentar uma atividade em que os alunos explorem o gênero textual tirinhas em sua completude, verbal e não verbal.

Este trabalho é estruturado em quatro seções, tirando a introdução, na primeira seção encontramos a definição de gêneros do discurso estabelecida por Bakhtin (2003), como também o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) para o Ensino médio discutem acerca dos gêneros textuais, além da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A segunda discorre especificamente sobre o gênero textual abordado, as tirinhas. Na terceira há a metodologia e a análise dos dados coletados, contendo a descrição da aula ministrada à turma, assim como uma questão de tirinha elaborada pela própria autora. E por último, as considerações finais.

2. Os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

O ensino de língua envolve diretamente os gêneros textuais, conforme Bakhtin (2003) “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados” e conseqüentemente estes enunciados possuem um conteúdo, estilo verbal e uma estrutura composicional, que lhes são próprios e os fazem atuar em determinados campos da língua produzindo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são os gêneros do discurso, a princípio assim postulado pelo o autor.

Portanto, conforme o PCNEM (2000) ensinar uma língua é ensinar os gêneros textuais que fazem parte dela, uma vez que, seus usuários se apropriam destes constantemente para se comunicarem. Em concordância, Marcuschi (2002) afirma que a comunicação verbal entre falantes só se torna possível devido aos gêneros textuais, visto que, a língua é rodeada deles, falamos utilizando gêneros. Deste modo, os gêneros textuais permitem ao homem compreender e se comunicar melhor no mundo em que vive, manifestando assim seus pensamentos, opiniões, emoções, e até mesmo construindo a história.

Além disso, os gêneros são ilimitados, segundo Bakhtin (2003), e cada vez mais vão surgindo novos dentro da sociedade devido à multiformidade da atividade humana, além da criatividade do próprio ser em estabelecer a comunicação. Dentro dessa diversidade, apresentam-se os gêneros icônicos que se utilizam da linguagem verbo-visual, tais como os emojis, memes, charges, tirinhas. Mediante a isso, o novo documento educacional que define as competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica:

Considera que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades

expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BNCC, 2017, p. 478)

Logo, o ensino de gêneros textuais nas escolas envolve tanto os textos escritos como o de cunho não escrito, o imagético. Posto isto, é dever do professor proporcionar ao aluno a análise de tais textos em sala de aula, orientandos acerca da estrutura composicional de cada um, assim como interpretá-los.

Outra relevância para o estudo desses gêneros de modo mais atencioso está na cobrança dos mesmos pelos os vestibulares, principalmente o Enem. Segundo Vergueiro e Ramos (2009) um dos eixos cobrados pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio é o domínio das diversas formas de linguagens, e dentre elas está a não verbal. Por conseguinte, os alunos são avaliados pela sua capacidade em entender as várias formas da linguagem que concretizam a língua.

3. As tirinhas

Existem muitas nomenclaturas para o gênero textual tirinha como Ramos (2013, p. 1282) menciona, sendo elas “tiras, tiras cômicas, tiras de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, (...)” O complemento seria justamente a fim de especificar a tirinha diante das suas inúmeras colocações. Conforme Ramos (*Id., ibid.*) a palavra “tirinha” pode ser utilizada de dois modos diferentes, um para remeter ao formato pequeno de sua estrutura, diferenciando assim das histórias em quadrinhos, e outro em alusão ao público infanto-juvenil, por isso o uso diminutivo. No decorrer deste trabalho optou-se pela palavra “tirinha” com o primeiro significado.

As tirinhas assim como os quadrinhos apresentam características similares em sua composição, diferenciando apenas quanto à duração da narrativa, sendo a tirinha mais curta que o quadrinho. Contudo, há dois tipos de linguagens que juntas representam esses gêneros, a verbal e a não verbal. Silva (2015) postula a última como a mais importante para a compreensão desse tipo de texto, pois é improvável existir um quadrinho ou tirinha sem desenhos. A linguagem não verbal está diretamente associada a sua criação.

Segundo Silva (2001) grande parte dos conceitos utilizados para se estudar as histórias em quadrinhos advém da narrativa cinematográfica. Contudo, o autor afirma que há uma diferença estabelecida, as imagens presentes nos quadrinhos, assim como nas tirinhas, são estáticas e quem dá movimento é o leitor por meio dos traços estilizados pelo desenhista, o que requer um olhar mais atencioso para que haja a compreensão do texto. Já no cinema os movimentos são produzidos instantaneamente.

As tirinhas, conforme Vergueiro (2006), em sua linguagem icônica apresenta diversos elementos composicionais, tais como: questões de enquadramento da vinheta (nome dado a menor unidade narrativa do quadrinho), gesticulação e criação dos personagens, a utilização das figuras cinéticas indicando os movimentos, metáforas visuais. E aprender como funciona a construção de cada um desses elementos no texto, segundo Vergueiro (*Ibidem*), favorece o ensino das tirinhas. Demonstrando assim, o quanto é importante que o educador busque conhecer mais o gênero a ser trabalhado. Além disso, Vergueiro argumenta sobre a necessidade de “alfabetização” da linguagem dos quadrinhos, pois segundo ele é “indispensável que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes (...)” (*Ibidem*, p. 31).

Por esse motivo o uso das tirinhas, como de qualquer outro texto, no ensino de Língua Portuguesa não pode ser usado unicamente para o aproveitamento da gramática, da extração de palavras, ou frases, sem sequer fomentar uma reflexão crítica no aluno perante o que é lido, isto é, o texto em sua completude verbal e não verbal. Desse modo, Santos, Riche e Teixeira (2018) justificam que:

O ensino de textos precisa englobar aspectos variados, como o suporte onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando os elementos verbais e não verbais constituintes desse texto [...]. O objetivo principal dessa abordagem é a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos suficientes para serem cidadãos, leitores do mundo. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 25)

Dessa forma, o ensino de um gênero icônico em sala de aula precisa gerar alunos críticos capazes de intervir no social. Em consequência, o trabalho proposto com as tirinhas numa turma de 1º ano do Ensino Médio buscar ir além de uma compreensão formal da língua e romper com a focalidade deste gênero somente instituída muita das vezes no verbal. O objetivo é entender que uma linguagem complementa a outra, e juntas representam uma unidade textual coesa que não pode ser dicotomizada.

4. Metodologia

Conforme André (2001) as pesquisas científicas na educação tem tomados novos rumos, e o que mais tem despertado o interesse do pesquisador são as situações de uso real do cotidiano escolar. Em vista disso, esta pesquisa tem por finalidade a apropriação das tirinhas dentro do contexto estudantil para o ensino de Língua Portuguesa, tencionando uma aula sobre este gênero para uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola Estadual do Rio de Janeiro.

Durante a aula ministrada, a qual teve a duração de um tempo de cinquenta minutos, foram analisadas algumas tirinhas previamente escolhidas pela autora. Contudo, antes se seguiram alguns passos para chegar até a análise de tais, primeiro abordou-se a questão de gêneros textuais, trazendo exemplos atuais utilizados pelos próprios alunos, como memes, mensagens eletrônicas, posts. Depois, logo em seguida as divisões da linguagem em verbal, não verbal, e mista, para se chegar às tirinhas.

Para uma compreensão melhor desse gênero foi estudado a obra de Ramos (2018), um referencial riquíssimo nesta área. O autor discute os elementos que compõem o gênero quadrinhos, sendo os mesmos da tirinha, como o contorno dos balões, as cores, as onomatopeias, os traços cinéticos dos personagens, o contorno dos quadrinhos, os objetos em cena, e o texto escrito.

Por conseguinte, buscou-se apresentar isso aos alunos, pelo menos o básico, de modo que eles tivessem uma compreensão maior acerca do gênero tirinhas. A análise procedeu-se por meio de um diálogo em que os alunos exerceram uma ativa posição responsiva (BAKTHIN, 2003), e não passiva. Isso foi muito eficaz, visto que, a aula fluiu e os alunos se sentiram mais livres para declarar suas percepções acerca dos textos apresentados.

Ademais, uma questão do Enem de 2012 foi utilizada em sala de aula, ela se apropriava do gênero tirinha. Nela foram explorados junto com os alunos todos os recursos, verbais e não verbais, além da crítica que havia na questão. A pergunta para o candidato era: “Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua locutora?” E nas alternativas continha as seguintes respostas: “a) Prova concreta, ao expor o produto ao consumidor.”; “b) Consenso, ao sugerir que todo vendedor tem técnica.”; “c) Raciocínio lógico, ao relacionar uma fruta com um produto eletrônico.”; “d) Comparação, ao enfatizar que os produtos apresentados anteriormente são inferiores.”; “e) Indução,

ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor.” O garbado era a letra E.



Figura 1 – Questão do Enem.

Não é uma questão difícil, a turma toda acertou. O objetivo era colocar em prática aquilo que havíamos aprendido. Além disso, discussões foram feitas em cima da tirinha sobre o porquê da branca de neve ter aceitado no terceiro quadrinho ou vinheta, como postula Vergueiro (2006 *apud* RAMOS, 2009), e não nos outros.

Foi perceptível que embora a frase “Com mais 10,00 você ganha um celular” fosse muito sutil para a ação da branca de neve, os alunos chegaram a conclusão que não se tratava somente disso, mas também da linguagem não verbal na vinheta, visto que, o personagem se encontra bem apresentável, bonito em relação aos outros. Uma das alunas chegou até a mencionar que o segundo quadrinho a lembrava da história bíblica de Adão e Erva, sobre a tentação da mulher, o que seria uma intertextualidade. Sendo assim, Santos, Riche e Teixeira (2018) declaram que

Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 41)

E neste momento discutimos sobre como as pessoas veem a aparência, como a nossa sociedade exige isso, alunos relataram experiências que passaram na vida, comprando algo em uma loja num shopping, e que foram mal atendidos ou olhados com desdém devido ao modo como estavam vestidos. Nesse sentido, ensinar o aluno a ler um texto, um gênero específico, é levar em conta seu conhecimento de mundo, o texto precisa fazer sentido para o aluno, senão não há um diálogo entre leitor e autor.

Abaixo vemos outra questão, porém esta foi elaborada pela própria autora e utilizada na prova dos alunos, perceba como ela é diferenci-

ada, e exige do educando tanto a linguagem verbal como a não verbal. Buscando um ensino em que a utilização das tirinhas seja muito mais do que extração de palavras, análise sintática ou morfológica. O aluno precisa compreender o gênero como um todo.

Diante dos seus conhecimentos aprendidos sobre tirinhas responda:



- a) As tirinhas assim como os quadrinhos tentam ao máximo possível se aproximar do real com seus recursos de linguagem. É o que vemos na tirinha acima **Bichinhos de Jardim**, a qual aborda duas gerações distintas, diga quais são elas e que recursos presentes no texto nos levam a chegar nessa conclusão? (Aposte pelo menos **um recurso verbal e um não verbal**)

Figura 2 – Questão Elaborada.

Trata-se de uma questão interpretativa que como mencionado leva o aluno a explorar tanto a linguagem verbal como a não verbal. Além disso, há uma contextualização no começo o que ajuda o leitor a se localizar no enunciado.

A expectativa da resposta para questão era que as gerações distintas seriam a atual, que pegaram a época tecnológica, na qual há uma maior facilidade para resolução das coisas, como estudar. E a outra seria os mais antigos que não conviveram a infância com todo esse aparato tecnológico. Um recurso verbal usado pelo autor é “Na época das cavernas” indicando que o outro personagem viveu numa época mais retrógrada em relação ao primeiro, e um recurso não verbal seria a chupeta mostrando que se trata de um bebê ou uma criança, alguém mais novo.

Portanto, ler uma tirinha é ir além do escrito. E como exigir algo dos alunos o qual não foi ensinado? Devido a isso, é fundamental não só trabalhar as tirinhas como um recurso didático para formulações de provas ou testes de Língua Portuguesa, mas explorar o próprio gênero jun-

tamente com os alunos, despertando assim a criticidade e construindo com eles o conhecimento de si, do outro, e do mundo. Além de propor exercícios que levem os alunos a reflexão, e que compreendam o gênero em sua completude, seja ela verbal ou não verbal.

5. *Considerações finais*

Percebemos que as dificuldades dos nossos alunos são tamanhas quando a questão é interpretação de texto, são diversos fatores que levam a isso, não caberia espaço para enumerá-los aqui. Como professores e futuros profissionais precisamos fazer a diferença na vida dos educandos, não no sentido de sermos melhores do que outros, mas no sentido de instruí-los a busca pelo o conhecimento, dar os caminhos, as orientações.

Diante da pesquisa, descobertas foram feitas por mim, como relatado ao longo do texto, autores me ajudaram a compreender tal gênero e a vê-lo com outros olhos, para além da linguagem verbal e de um ensino metalingüístico. Ler tais obras me levou a conclusão que a forma como utilizamos ou cobramos o conhecimento dos alunos de gêneros icônicos, como as tirinhas, precisam ser revistos.

Questões diferenciadas que levem a fomentação crítica do educando precisam ser cobradas, e que também explorem os recursos utilizados pelo autor sejam eles verbais ou não verbais. Compreendendo que nenhuma linguagem é superior a outra, as duas juntas são importantes para compreensão do texto como um todo, e que só há constituição de significado quando tal leitura faz sentido para o leitor. Valorizando assim o conhecimento que os alunos já trazem consigo, e dando a voz aos seus discursos.

Portanto, esta pesquisa procurou despertar a atenção dos educadores para a utilização do gênero textual tirinhas no ensino de Língua Portuguesa, mostrando a partir de uma aula como isso é possível, além da elaboração de uma questão. As tirinhas são um gênero riquíssimo para se trabalhar questões sociais, e exige um olhar mais atencioso para sua leitura, devido os elementos composicionais que a abrangem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 113, 2001. p. 51-64

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, p. 55-89. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>, acesso em 17 de março, 2019.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>, acesso em 13 de maio, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-89

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Luerna, 2002.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (3): p. 1281-91, set-dez 2013.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Carlos Antonio C. da. Histórias em Quadrinhos e Leitura. In: *Cadernos de Educação Reflexões e Debates*, v. 14, n. 28, 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5969>>, acesso em 17 de março, 2019.

SILVA, Nadilson M. da. Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos. In: *INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS*, 2001.

VERGUEIRO, W. C. S.; RAMA, Angela. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: Waldomiro Vergueiro. (Org.). *Como Usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula*, v. 1, p. 31-64, 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

**A VARIAÇÃO PRONOMINAL “NÓS/A GENTE”:
IDENTIDADE E PRECONCEITO LINGÜÍSTICO²¹**

Alexandre Emanuel Alves da Silva (UFOP)

alexandremanuel14@gmail.com

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a estudar a variação, no português brasileiro, do pronome de primeira pessoa do plural “nós” e a locução pronominal indefinida “a gente”, em posição de sujeito, identificando-se tanto os fatores sociais quanto os ambientes linguísticos que os condicionam na fala de informantes moradores da zona urbana da cidade de Ipatinga-MG, localizada no vale do aço mineiro. Além disso, busca-se verificar a situação de concorrência e de coocorrência entre essas duas formas pronominais. Neste trabalho, apresentam-se considerações sobre a trajetória do pronome “a gente” e investigam-se, em seguida, as contribuições de gramáticos e linguistas acerca desses pronomes. A análise empírica tem por base dados de um corpus coletado com vinte e quatro informantes, examinados numa perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística laboviana, submetidos ao programa GoldVarb/2001, buscando-se evidenciar a relação entre as categorias “nós” e “a gente” e os fatores linguísticos, como preenchimento do sujeito, nível de referencialidade, paralelismo discursivo, tempo e modo verbal, tipo de oração, tipo de verbo, tipo de texto e classificação da frase, e extralinguísticos, como gênero, escolaridade e faixa etária. A escolha temática se justifica por trazer uma discussão sobre aspectos linguísticos, culturais e sociais da região do vale do aço mineiro, ainda não contemplados em estudos linguísticos precedentes. A substituição da forma pronominal “nós” por “a gente” tem sido amplamente estudada no português do Brasil por diversos autores, como: Omena (1986, 1996, 2003); Lopes (1993); Seara (2000); Fernandes (1997, 2004); Laureano (2003); Zilles (2005, 2007); Maia (2009); Tamanine (2010); Franceschini (2012) entre outros, contribuindo-se diretamente com os estudos sobre o uso dos pronomes no português do Brasil.

Palavras-chave:

Identidade. Norma linguística. Preconceito linguístico.

Variação pronominal “Nós e a gente”.

1. Introdução

A variação e a mudança linguísticas são fenômenos presentes em todas as línguas naturais. Como se sabe, nos estudos linguísticos, sua constatação é principalmente demonstrada pelo campo da sociolinguísti-

²¹ O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

ca²², a qual tem como maior expoente, entre outros, o linguista norte-americano William Labov. Por meio de sua *Teoria da Variação e da Mudança Linguística*, delineado sob companhia de Uriel Weinreich e Marvin Herzog, torna-se viável a estudiosos da linguagem compreender de maneira mais palpável o percorrer social e linguístico desses fenômenos.

No caso do português brasileiro (PB), assim como em outras línguas, a variação e a mudança linguísticas estão presentes em diferentes classes morfológicas, a saber, os *pronomes*, foco de nosso interesse neste trabalho. De acordo com Nascimento (2013), o uso do pronome “a gente” possui seus primeiros registros entre o século XVI e início do século XIX no Brasil e surgiu, conforme Omena (1996), da necessidade de contraposição entre uma referência precisa e uma referência imprecisa da primeira pessoa do discurso no plural (NASCIMENTO, 2013, p. 15).

De acordo com Araújo (2016), em boa parte das gramáticas tradicionais brasileiras, que são base para alguns livros didáticos, seus quadros pronominais do PB ainda não apresentam o pronome “a gente”, mesmo que esse esteja em pleno uso pelos falantes. Ora o pronome é ocultado, ora é tratado em notas de rodapé, e, em seu lugar, apenas se exhibe o pronome *nós* (ARAÚJO, 2016, p. 23). Dentro dessa visão, mais tradicional e comum a muitas gramáticas, nem sequer *você* e *vocês* se configuram como pronomes retos, sendo representados somente por *tu* e *vós*, o que aponta uma clara preferência pela não consideração do uso do PB por seus falantes em décadas mais recentes.

Posicionamentos como os salientados, longe de serem fiéis, demonstram uma indiferença à condição inerentemente heterogênea e social da língua, que, conforme propõe Labov, possui, entre tantos outros fenômenos, a variação e a mudança como marcas essenciais. Por isso, pensando em um maior aprofundamento dessas questões, diversos estudos vêm sendo realizados no contexto brasileiro, a fim de se explorar tais ocorrências e revelar o caráter dinâmico da língua em diferentes regiões e modalidades. Um exemplo de variação, ou atual processo de mudança, são o uso alternado dos pronomes “nós” e “a gente” no PB, que, além de darem indícios de sua ocorrência em fatores linguísticos, fazem-no também em fatores sociais, como veremos.

²² Apesar de possuir como principal fonte a sociolinguística, em especial a *metodologia variacionista* criada por Labov, o estudo da variação também pode lançar mão de outras teorias, como a *gerativista*, por exemplo. Entre os trabalhos escolhidos, o de Vieira (2014) se faz singular por adotar essa perspectiva.

Com isso, o presente artigo visa retomar estudos mais recentes acerca da variação linguística na escolha pronominal de primeira pessoa do plural, envolvendo-se, neste caso, os pronomes “nós” e “a gente”, no contexto do PB. A partir de trabalhos voltados a essa temática, procuramos evidenciar aqui resultados que indicassem a preferência dos falantes, tendo em vista diferentes fatores de natureza linguística, como *função sintática*, por exemplo, e social, tais como *faixa etária*, *sexo* ou *gênero e escolaridade*.

Os estudos escolhidos tiveram por enfoque: a modalidade oral espontânea, como os de Araújo (2016), Deon (2015), Santana (2014), Vieira (2014) e Nascimento (2013), que tratam do falar regional; a modalidade oral monitorada, o caso de Tavares (2014), ao abordar a fala de âncoras do telejornalismo da *TV Globo*; e a modalidade escrita, como Oliveira (2017), na produção literária infantojuvenil regional gaúcha, e Silva (2013), em produções jornalísticas escritas do jornal *Zero Hora*. Todos esses foram desenvolvidos durante a segunda década dos anos 2000 e utilizam, com exceção da abordagem gerativista de Vieira (2014), a metodologia quantitativa laboviana.

Os resultados dos estudos assinalam, em sua maioria, tal qual analisaremos, uma prevalência do pronome “a gente” sobre o pronome “nós”. Nesse ponto, os autores já consideram a sequência artigo definido seguido de substantivo, “a gente”, gramaticalizada, isto é, o item lexical que, outrora desempenhava a função gramatical de substantivo, agora representa um pronome (OLIVEIRA, 2017, p. 22). Tal uso do pronome inovador, com valor semântico correspondente ao tradicional “nós”, pode sinalizar, assim como em estudos anteriores, uma possibilidade de mudança em andamento no atual quadro pronominal brasileiro.

Em síntese, este trabalho tratará especificamente, dos estudos da modalidade oral espontânea e daqueles de modalidade oral monitorada, bem como o de modalidade escrita (SILVA, 2003). Assim, destacaremos o objeto de pesquisa de cada estudo, sua fundamentação teórica, a metodologia utilizada, o *corpus* analisado e os resultados encontrados. Com isso, de maneira geral, procuraremos descrever o fenômeno em questão nos trabalhos selecionados.

2. Modalidade oral espontânea

O estudo de *corpus* oral espontâneo, isto é, de entrevistas orais com a menor interferência do pesquisador, é uma das escolhas preferen-

ciais no estudo da variação. Isso se dá por conta da fidedignidade decorrente de tal método, que permite ao informante se manifestar de forma mais natural. Dessa maneira, aliado ao registro quantitativo, o estudo da variação e da mudança linguística pode dar indícios do estado de determinadas comunidades de fala, como as localidades geográficas.

Dos estudos referentes a esse tema, tratamos, nesta seção, de Araújo (2016), Deon (2015), Santana (2014) e Nascimento (2013), com a metodologia laboviana, e Vieira (2014), com o método gerativista. Em todos esses autores, percebemos uma preocupação com o falar próprio de determinadas localidades. Por isso, possuem, como indicam, uma escolha de *corpora* de modalidade oral espontânea ao abordar a variação pronominal “nós” e “a gente” no PB. Tal característica é, aparentemente, relevante para se pensar a pesquisa variacionista atual.

O primeiro estudo, o de Araújo (2016), tem por objeto o falar do município de Fortaleza, no estado do Ceará, região Nordeste do Brasil. Como fundamentação para suas reflexões, o autor retoma diversos teóricos que abordaram a variação “nós” e “a gente” nas cinco regiões do Brasil. Para o *corpus*, o trabalho parte do banco de dados da Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR), que contacta 53 informantes de diferentes faixas etárias e variado nível de escolaridade, com divisão em sexo ou gênero. Ademais, o tipo de inquérito analisado foi o tipo D2 (Diálogo entre Dois informantes) e o programa para quantificação de dados, o *GoldVarb X*.

Os resultados do estudo de Araújo (2016) indicaram que a variável *simetria entre os interlocutores* foi a variável mais selecionada pelo programa de quantificação dos dados. Nessa, o fator “muito simétrico”, em informantes mais jovens e de mesmo sexo, favoreceu o uso da variante “a gente” na função de sujeito (84,1% e 0.764), e, em informantes mais velhos, o uso da variante “nós” (63,8% e 0.268). A segunda variável mais selecionada foi “preenchimento do sujeito”, com favorecimento do pronome “a gente” em contextos em que o sujeito é preenchido (75,4% e 0.590). Nesse ponto, quando o sujeito era nulo, havia desfavorecimento do pronome “a gente” (6,7% e peso relativo de 0.020), com favorecimento do pronome canônico “nós”. Ademais, a variável inovadora “a gente” era favorecida quando os informantes eram mais simétricos, de mesmo sexo (87,5), enquanto que entre informantes parcialmente simétricos, de sexos diferentes, o pronome “nós” era favorecido (66,70%), não importando se o sentido de referência era mais geral ou mais específico.

Ainda nas variáveis linguísticas, o *tipo de verbo* foi outra variável selecionada como importante. Nesse ponto, houve favorecimento de “a gente” na função de sujeito com verbos *discendi* (92,3% e 0.981). Na função de sujeito, o verbo *ter* (74,8% e 0.512) e os *verbos de ação* (66,1% e 0.516) favoreceram o uso do pronome inovador. Além do tipo de verbo, o *tempo verbal* também foi considerado relevante nas rodadas do programa. Com essa variável, a forma “a gente” era favorecida pelo fator pretérito imperfeito do indicativo entre mulheres mais simétricas (73,3% e 0.717).

O restante das variáveis linguísticas mais relevantes nos resultados foram *estrutura do verbo* e *posição do sujeito em relação ao verbo*. No primeiro, o fator muito simétrico favoreceu o uso da variante inovadora “a gente” (72,5% e 0.678). No último fator, os resultados indicaram favorecimento de “a gente” depois do verbo (70,5% e 0.761).

Das variáveis sociais, os fatores *escolaridade*, *faixa etária* e *sexo* foram selecionados. No primeiro e segundo fatores, os resultados indicaram, sem pesos relativos que os mais jovens optaram por usar a forma “a gente” (87%), enquanto que os mais velhos a forma “nós” (13%), o que pode indicar um processo de mudança em curso. Por último, em todas as rodadas de fator sexo, os resultados apontaram uma tendência de maior favorecimento de “a gente” entre as mulheres mais jovens (75,3 e 0.679).

O segundo trabalho é o de Deon (2015), que analisou, na posição de sujeito, a variação “nós” e “a gente”, no falar de Guarapuava, no estado do Paraná. Para embasamento teórico, a autora revisitou resultados de outros estudos (OMENA, 1998a, 1998b; LOPES, 1998); MENON, LAMBACH, LANDARIN, 2003; SEARA, 2000; BORGES, 2004; TAMANINE, 2002, 2010; FRANCESCHINI, 2011) para desenvolver seu estudo. O *corpus* escolhido procede do Banco de Dados de Guarapuava (VARLINGUA), coletados entre os anos de 2014 e 2015. O número de informantes são 24, sendo estratificados em: sexo, masculino e feminino; idade, 25 a 45 anos e 50 anos ou mais; e escolaridade, 1 a 4 anos, 5 a 8 anos e 9 a 12 anos de estudo no ensino básico. O programa utilizado para quantificação dos dados foi o *GoldVarb X*.

Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese da autora de que a comunidade utilizaria mais a variante inovadora “a gente”. Em uma análise geral, foram encontrados o percentual de 53% de uso para a forma “a gente” e 47% de uso para a forma “nós”. Além disso, variáveis linguísticas, a saber, a tonicidade, o tempo verbal, a presença/ausência do

pronome, o tipo de texto, a determinação do referente, e sociais, como escolaridade, sexo e faixa etária, corroboraram essa tendência.

O uso do pronome inovador “a gente” foi favorecido pelos fatores linguísticos em posição de sujeito: os verbos *monossilabos tônicos* e *oxítonos* (96% e 0.95), os tempos *presente do indicativo* (69% e 0.64) e *pretérito imperfeito* (50% e 0.58, a *presença do pronome* (62% e 0.58), o *texto argumentativo* (74% e 0.65) e a *indeterminação do referente* (89% e 0.80). Já os fatores sociais que beneficiaram essa variante foram: a *escolaridade, com o ensino médio* (65% e 0.60); o *sexo feminino* (57% e 0.56) e a *faixa etária mais jovem* (58% e 0.53). A *concordância verbal* foi retirada da amostra devido a *nocautes*²³.

O uso do pronome canônico *nós* apresentou mais recepção entre os mais velhos (52% e 0.53), e o pronome inovador “a gente” foi favorecido pelos falantes mais jovens (58% e 0.53). Por isso, pôde-se afirmar, com os resultados, que os falantes de Guarapuava estão usando mais o pronome “a gente” do que “nós”, um possível indício de mudança em curso.

O estudo de Santana (2014) é o próximo a ser analisado. A localidade escolhida pelo autor é a capital Salvador (BA). Neste caso, são descritos e analisados o uso dos pronomes “nós” e “a gente” na função de sujeito discursivo no falar popular do município. O *corpus* da pesquisa é do Programa de Estudos do Português Popular Falado em Salvador (PEPP). A partir desse, foram analisados 12 inquéritos, com divisão em três faixas etárias e escolaridade em ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. O programa computacional utilizado para trabalho com os dados foi o *VARBRUL*. Como fundamentação teórica, o autor procurou desvendar a consolidação do pronome “a gente” no PB, desde sua dispensa por preconceito linguístico (BUENO, 2003) até seu estudo como variação (OMENA, 1978). Ademais, os resultados do estudo foram comparados com os de estudos anteriores, tais quais Omena (1996), Lopes (1993) e Nascimento (2013).

Com esse estudo, os seguintes fatores foram favoráveis na posição de sujeito: paralelismo discursivo, com o antecedente “nós” (68% e 0.86) e antecedente zero com verbo na primeira pessoa do plural (95% e 0.98);

²³ De acordo com Guy e Zilles (2007, p. 166), fatores que não contribuem para a análise, como contextos de nocaute ou efeito categórico, singleton group ou de pouca ocorrência e um percentual não maior do que 10%, devem ser descartados ou amalgamados a fim de que se faça uma análise eficiente (ARAÚJO, 2016, p. 79).

indeterminação do sujeito, em que contextos com forma de referência determinada favoreceram o uso de “nós” (44% e 0.64); saliência fônica, em que se confirmou a hipótese de que uso da forma “nós” seria favorecido pela maior grau de saliência, tendo como exemplo máximo a redução dos ditongos e acréscimo da desinência “-mos” (60% e 0.78); faixa etária, com menor uso de “nós” pelos mais jovens (9% e 0.19) e maior uso de “nós” pelos mais velhos (38% e 0.67) e um decréscimo na fase intermediária (26% e 0.64); e a escolarização, que quanto maior é favorece o uso de “nós” (30% e 0.58) e quando média, o pronome “a gente” (0.86), sem dado de porcentagem. Apesar de tudo, os resultados da pesquisa indicaram que o pronome “a gente” (76%) é mais utilizado do que “nós” (24%) em Salvador, possuindo o triplo de ocorrência.

Ademais, vale considerar que os resultados da análise geral do estudo se mostraram similares aos de outras pesquisas de NURC (Projeto Norma Linguística Urbana Culta) (LOPES, 1993; NASCIMENTO, 2013), mesmo que aqui uso do pronome inovador “a gente” na função de sujeito estivesse muito mais marcante na variante popular PEPP (Programa de Estudos do Português Popular Falado em Salvador) do que na variante mais culta (NURC). Por fim, o autor, ao comparar seus resultados com o de outras pesquisas (OMENA, 1996; LOPES, 1993; LUCCHESI, 2009; NASCIMENTO, 2013), constatou que houve concordância na maioria dos casos com os dados do PEPP, o que aponta para um maior uso da variante “a gente” no PB.

O penúltimo trabalho, Nascimento (2013), também analisou o uso dos pronomes “nós” e “a gente” em posição de sujeito, por meio de fatores sociais e linguísticos, na cidade de Salvador (BA). Para isso, a autora lançou mão de 24 inquéritos do *corpus* do Projeto Norma Linguística Urbana Culta da cidade de Salvador (Projeto NURC-SSA) do tipo DID (Diálogos entre Informante e Documentador). Os informantes escolhidos, neste projeto, eram de nível superior e faziam parte da primeira e da terceira faixa etária dos inquéritos dos anos 1970. A autora, além disso, retomou a trajetória do estudo de “a gente” por meio de gramáticos e linguistas. Para análise dos dados, a autora utilizou o programa *GoldVarb 2001*. Após receber os resultados dos inquéritos de 1970, esses foram confrontados com os resultados dos inquéritos dos anos 1990.

Nesse estudo, as análises deram como resultado que o uso de “nós” era maior pelos falantes mais velhos na década de 1970 (72% e 0.67), diminuindo seu uso com os informantes da década de 1990 (31% e 0.33), o que indica maior ocorrência do pronome “a gente” nessa década.

Tais resultados podem, assim como os resultados de estudos aqui analisados, uma mudança em curso, com a implementação de “a gente” no falar dos mais escolarizados de Salvador. Além dessa variável social, o uso do pronome conservador “nós” foi maior entre os informantes do gênero masculino (83% e 0.87) e mais velhos (64% e 0.76) na década de 1970. Em 1990, porém, há menor ocorrência desse pronome com o gênero masculino (37% e 0.23) e maior com os mais velhos (81% e 0.66). As informantes do sexo feminino mantiveram índices baixos de uso do pronome canônico “nós” em ambas as décadas (década de 1970: 55% e 0.43; década de 1990: 27% e 0.26).

Os resultados também apresentaram, em relação à variável dependente, maior favorecimento de “nós”, explícito ou não explícito (51,80%), do que “a gente”, explícito ou não explícito (48,20%). Houve desfavorecimento do uso de “nós” como sujeito explícito (0.33), sem dados de porcentagem, e favorecimento do pronome “nós” como sujeito implícito (0.93), sem dados de porcentagem. No estudo, como resultado, o pronome canônico “nós” esteve em nível de referencialidade mais associado ao grupo específico com o falante (49% e 0.55) e o pronome inovador “a gente” a contextos de maior indeterminação, com menor ocorrência da forma “nós” (61% e 0.24).

Os pronomes “nós” e “a gente” também concorrem em grande escala na classificação da sentença, sendo “nós” de maior uso em frases negativas (55% e 0.58) e menos em frases afirmativas (50% e 0.47). Na variável paralelismo discursivo, percebeu-se que o uso de “nós” como forma antecedente facilita seu uso posterior em uma mesma sequência (100%), assim como “a gente” (100%). Já em no tempo verbal, os tempos do futuro do pretérito (92%) e futuro do presente (66%), no modo indicativo, e no presente do modo subjuntivo (64%) favoreceram as maiores ocorrências de “nós”. Assim, formas mais salientes, que apresentam marcas, favorecem o uso do pronome canônico, ao contrário de formas menos salientes, que favorecem o uso do pronome inovador “a gente”. O pronome “a gente” aparece em maior grau no modo infinitivo, com pequeno uso de “nós” (37%), diferentemente dos modos gerúndio e particípio, que indicaram empate entre as formas “nós” e “a gente” (50%).

O tipo de oração evidenciou neutralidade no favorecimento de “nós” e “a gente”. Na variável tipo de verbo, o verbo de ligação desfavoreceu o uso de “nós” (20%), e os verbos transitivos (53%) e intransitivos (49%) mostraram neutralidade de escolha. O tipo de texto que mais favoreceu a ocorrência do pronome “nós” foi o texto descritivo (72%). Não

houve diferenças na alternância de “nós” e “a gente” na representação do sujeito.

Por fim, diferentemente dos anteriores, Vieira (2014) não utiliza a metodologia variacionista, mas a gerativista, com base nos postulados teóricos da Gramática Gerativa para mudança linguística, para descobrir se a variação “nós” e “a gente” é uma variação estável ou uma mudança em progresso. No estudo, parte-se da hipótese de que ambas as variantes coexistem. Como localidade de análise, Vitória da Conquista (BA) é a escolhida, por meio de dados do *corpus* Fala Popular de Vitória da Conquista (FPVC). O número de informantes analisados são 12, com 818 amostras de “nós” e “a gente”. O programa utilizado para análise dos dados é o *GoldVarb*. Assim como outros trabalhos que analisamos, a autora procura estudos sobre o processo de gramaticalização de “a gente” e as características do paradigma pronominal do PB para basear suas reflexões.

3. *Modalidade oral monitorada e modalidade escrita*

Além da modalidade oral espontânea, a modalidade oral monitorada e a modalidade escrita são fontes para estudo da variação e da mudança. No caso da modalidade oral monitorada, um exemplo característico é o falar dos âncoras nos telejornais. Diferentemente do falar espontâneo, o falar monitorado demonstra uma preparação maior por parte do locutor e menor liberdade na escolha do interlocutor nos turnos de fala. Já a modalidade escrita engloba gêneros literários e jornalísticos, que permitem uma maior liberdade na escolha de variantes, dependendo, claro, do grau de formalidade do texto.

O estudo de Tavares (2014) trata do falar de âncoras da televisão brasileira, que se dá em curtos espaços de tempo e com um objetivo de informação e entretenimento. Os trabalhos de Oliveira (2017) e Silva (2013), ao contrário, se preocupam com a modalidade escrita. No caso da primeira autora, seu enfoque é a produção literária infantojuvenil no estado do Rio Grande do Sul. A última já aborda outro conjunto de gêneros, as produções jornalísticas escritas do jornal *Zero Hora*, do Grupo RBS.

O primeiro trabalho, de Tavares (2014), aborda a variação pronominal “nós” e “a gente” na fala dos principais telejornais da Rede Globo, a saber Bom Dia Brasil, Jornal Hoje, Jornal Nacional e Jornal da Globo. Como a maioria dos estudos da seção anterior, a metodologia utilizada é

a laboviana. Neste caso, o *corpus* é composto por gravações dos telejornais com a transcrição de fala dos âncoras. O programa utilizado é o *GoldVarb 2001*. No estudo, a autora segue a proposta de Tarallo (1999), de abordagem de meios de comunicação para comprovação de fenômenos variáveis, e revisita o quadro pronominal do PB.

Os resultados do trabalho de Tavares (2014) revelaram que o uso do pronome “a gente” teve influência dos fatores: presença e ausência do pronome, sexo ou gênero e telejornal. Aqui o fator presença e ausência do pronome, em relação à variável social sexo ou gênero, foi apontado como relevante para se compreender o favorecimento do pronome inovador, pois as mulheres tiveram a tendência de usar mais o pronome inovador do que os homens, sendo 0,79 de uso de “a gente” pelos sujeitos do sexo feminino e 0,69 de uso da forma conservadora “nós” pelos sujeitos do sexo masculino. Além disso, a ocorrência da forma “a gente” foi favorecida nos seguintes telejornais: Jornal Hoje, Jornal Nacional e Jornal da Globo.

Em síntese, o estudo apontou um maior uso de “a gente” na fala dos âncoras dos telejornais Jornal Hoje, Jornal Nacional e Jornal da Globo, bem como indicou a influência das variáveis presença/ausência do pronome, sexo ou gênero e o tipo de telejornal. Assim, pôde-se compreender de forma mais clara os fatores que influenciaram na escolha pronominal dos âncoras e o maior uso do pronome inovador “a gente” nesse ambiente.

Oliveira (2017), a fim de lançar luz sobre o estudo variacionista de “nós” e “a gente” na escrita, escolheu textos literários infantojuvenis dos anos 1970, 1980 e 1990, do estado do Rio Grande do Sul, para estudo. O total de escritores analisados foram dez: Charles Kiefer, Cláudio Levitan, Diana Noronha, Jane Tutikian, Luís Dill, Lygia Bojunga Nunes, Marcelos Carneiro da Cunha, Moacyr Scliar, Sérgio Caparelli e Walmir Ayala. Mesmo que em modalidade escrita, a metodologia utilizada pela autora é a laboviana, com consideração de fatores linguísticos e sociais. Para tratamento dos dados, o *Varbrul* foi o programa escolhido. Já os autores que serviram de base para a realização do estudo foram Borges (2004), Zilles (2007), Brustolin (2009) e Labov (1972).

Nesse estudo, obteve-se como resultado, do estudo de obras de três décadas diferentes, a saber 1970, 1980 e 1990, que o pronome inovador “a gente” se faz presente em todas as obras literárias infantojuvenis analisadas. Seu uso ora indicava sentido de pronome indefinido ora de pronome pessoal, com referência a primeira pessoa do plural no

discurso. Ademais, o fator *formas pronominais apontaram que o uso do pronome pleno* “a gente” (42%) e do pronome nulo de “nós” (49%), tendo em registro de “nós” e “a gente” plenos maior percentual (90,3%) para “a gente” e do que para o pronome canônico “nós” (9,7%). O tipo de discurso que favoreceu o maior uso de “a gente” foi o diálogo, com dados acima de 90%. Por fim, personagens retratados como de classe alta favoreceram o uso do pronome inovador e os de profissão técnica e manual desfavoreceram o uso desse pronome.

Apesar do avanço no campo da escrita, a autora reconhece a necessidade de maiores estudos na área, salientando as limitações decorrentes da importância de se realizar novas rodadas estatísticas e da falta de delimitação de contextos sintáticos relacionadas à variação estudada. Além disso, não foi possível, no estudo, determinar quais gêneros do discurso estariam influenciando a variação dos pronomes e seu uso pleno e nulo. No geral, o estudo se fez bastante relevante por trazer um maior índice do uso de “a gente” na modalidade escrita e ampliar os estudos sociolinguísticos nesse novo tipo de registro.

O último estudo é o de Silva (2013) que também trata sobre o estudo da variação pronominal de primeira pessoa do plural na escrita, tendo como objeto, no caso, o jornal gaúcho Zero Hora. O *corpus* foi constituído por textos de opinião e de entrevistas, do ano de 2011. Desses, 3.532 dados foram coletados, sendo provenientes da análise de 2.103 textos de autoria. A metodologia variacionista, como no estudo anterior, também serviu de base para análise dos dados. O programa para codificação e análise de dados foi o *GoldVarb 2003*. A fundamentação teórica do trabalho foram o processo de gramaticalização de “a gente” no PB e seu quadro de pronomes, bem como resultados de trabalhos anteriores com a temática da variação pronominal “nós” e “a gente”, a saber, Omena (1996), Machado (1995), entre outros.

Silva (2013) chegou ao resultado que o uso do pronome inovador *a gente* foi favorecido pelos gêneros textuais reflexão, humorístico e entrevista, e não pelos gêneros alerta e crítica como se esperava. Além disso, os fatores paralelismo formal e saliência fônica não exerceram influência na forma de realização do pronome de primeira pessoa do plural, assim como o tempo verbal não se mostrou relevante. O trabalho indicou, ademais, que o tipo de referência utilizado no uso de *a gente* foi principalmente como referência indeterminada.

Por fim, o estudo salientou que a linguagem jornalística em modalidade escrita desfavoreceu o uso do pronome inovador “a gente”. Esse

resultado foi originado do número de dados totais coletados, 3.532 dados, provenientes de análise de 2.103 textos do jornal. Em síntese, com o estudo, as variáveis determinação do referente e gênero discursivo se mostraram importantes para se compreender o uso de *a gente* no texto jornalístico escrito.

4. Considerações finais

Os estudos analisados, como vimos, com exceção de Vieira (2014), mostram, uma vez mais, a importância de se considerar fatores linguísticos e fatores sociais no estudo da variação e da mudança, uma vez que esses se fizeram essenciais para se compreender o fenômeno variável em questão, os pronomes “nós” e “a gente”, na maioria dos estudos. Além disso, tais fatores reforçam o caráter heterogêneo e dinâmico da língua, que possibilita a ocorrência simultânea de variantes, sem a perda efetiva da comunicação, e a relevância do contexto social na explicação dos fenômenos linguísticos.

O pronome “a gente”, em vez de “nós”, por fim, apesar de não se encontrar no quadro pronominal do PB de muitas gramáticas, conforme os estudos analisados, está em pleno uso e é o escolhido pela maior parte de informantes mais jovens, assim como não deixa de aparecer no falar dos mais escolarizados. Com isso, podemos, de fato, considerar que o uso do “a gente” é parte do falar brasileiro e evidencia um possível processo de mudança em curso na língua, o que deverá ser mais explorado em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marden Alyson Matos de. *Será que a gente usa mais o “nós”?* Uma fotografia sociolinguística do falar popular de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. 148 f.

DEON, Vanessa Aparecida. *Variação pronominal “nós”/A Gente em Guarapuava-PR*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015. 130 f.

NASCIMENTO, Carina Sampaio. “nós” e “a gente” em Salvador: confronto entre duas décadas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 128 f.

OLIVEIRA, Ana Paula Moraes dos Passos de. *A variação entre os pronomes de primeira pessoa do plural “nós” e a gente numa amostra da literatura infanto-juvenil gaúcha*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. 119 f.

SANTANA, Abdon Mendes Borges. *Nós e a gente: um retrato do português popular de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. 114 f.

SILVA, Morgana Paiva da. *A inserção de a gente na linguagem jornalística de Zero Hora*. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. 139 f.

TAVARES, Nilceu Romi Kerecz. *Variação pronominal (Nós/A Gente) nos telejornais nacionais da Rede Globo*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 127 f.

VIEIRA, Adilma Sampaio de Oliveira. *Nós e a gente: um estudo sobre a sintaxe do Português Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014. 81 f.

**ABORDAGEM DO GÊNERO CRÔNICA ATRAVÉS DA
OBRA “O INCRÍVEL E O INACREDITÁVEL”,
DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO**

Tatiane Ribeiro Rocha (UVA)

tatyrochr@gmail.com

Taiane Horta Valim (UVA)

taianehorta@gmail.com

RESUMO

O presente exposto trata-se de um projeto de pesquisa realizada para alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro, sob a perspectiva do trabalho de Residência Pedagógica exercido pelas residentes no primeiro semestre de 2019. A pesquisa irá discorrer sobre o gênero textual crônica através da obra “O Incrível e o inacreditável”, de Luis Fernando Veríssimo, como também sua conceitualização; o apoio e mediação das leituras significativas de textos nesse gênero. O ofício se dará através de aulas expositivas e leitura do texto, introduzindo, como atividades propostas, um debate entre a turma a respeito do que consideram que seria “incrível e inacreditável” na atualidade, com posteriores produções textuais mediante às situações levantadas pela turma. O objetivo da aula é trazer para os alunos o interesse pela investigação acerca de seu mecanismo, funcionamento e do sentido que produz; como também estimular aos mesmos o senso crítico através do debate, fazê-los compreender que seu ponto de vista a respeito do contexto ao qual está inserido é útil para trazer melhorias para sociedade. Pretende-se demonstrar, através deste projeto, o nível de leitura, escrita e debate crítico de jovens do primeiro ano do Ensino Médio, com o intuito de despertar em professores, futuros professores e estudiosos da área como trazer melhorias para alunos menos favorecidos, ensinar mesmo em escolas com menos recursos e inovar o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave:

Crônica. Gêneros Textuais. Produção Textual. Senso crítico.

1. Introdução

Atuar em escolas públicas ou privadas, ainda no período da discrição, é fundamental para que o futuro profissional de Letras experimente uma prévia de um momento que está por vir após a sua formação acadêmica como também o abrangimento das dimensões pedagógicas. A residência pedagógica desperta no graduando múltiplos sentimentos: alegria, medo, expectativas e interrogações seguidas de reflexões.

A alegria se dá ao estudante simplesmente pelo fato de ser reconhecido como professor bem como a oportunidade de levar contribuições de saberes para os alunos daquele local, seja como um incentivo, ou através da aula que será ministrada. O medo perpassa à expectativa atribuída

àquela experiência; é como saber o lugar para onde vai, como será o regime, porém, com os olhos vendados e sensação de blackout geral; ou seja, sem conhecimento dos acontecimentos, circunstâncias, comportamentos dos alunos que poderão surgir. Durante o período da residência, surgem as reflexões: ‘como eu posso contribuir para esse contexto?’, ‘como posso impactar a vida dos alunos através das minhas aulas?’, ‘como posso aplicar uma didática atraente?’. Tais pensamentos ilustram o comprometimento do residente com aquele contexto, visto que a educação exige um constante repensar da prática pedagógica.

A Residência Pedagógica proporciona ao licenciando a inserção na educação básica, promovendo oportunidade de regência e mediação pedagógica junto ao professor da turma. O trabalho das alunas atuantes foi realizado em um colégio estadual do Rio de Janeiro e teve como sua base no OPA (Orientações para planos de aula), com o propósito de articular o projeto com as orientações da Secretaria de Educação.

O ensino de gêneros textuais relacionado à crônica, direcionado aos alunos do 1º ano, estreita o relacionamento dos mesmos com situações múltiplas que sucedem ao seu redor socialmente, historicamente e culturalmente; pelo fato de sempre nos depararmos com textos satíricos e curtos, principalmente nas redes sociais e nos jornais. A aula fez alusão a conceitualização da crônica, o funcionamento de sua estrutura, seu desenvolvimento e como produzi-la, trabalhando nos alunos as habilidades de leitura e escrita, sobretudo, de forma crítica.

A leitura da crônica “O Incrível e o inacreditável”, de Luís Fernando Veríssimo, trouxe um momento de reflexão aos alunos sobre questões polêmicas e atuais, como política, desigualdade e o preconceito, sendo introduzido posteriormente um debate sobre questões incríveis e inacreditáveis para a sociedade atual, de acordo com a discussão. Como atividade, os alunos elaboraram uma produção textual com características do gênero crônica de acordo com o debate.

O trabalho foi inspirado como forma de criar um ambiente diferente para o ensino do gênero crônica, visando uma maior interação em sala de aula, aprimoramento capacidades de leitura e produção textual dos alunos – que se tornam os protagonistas. Possibilitando momentos de reflexão para ampliar os conhecimentos, com enfoque na construção de uma visão crítica sobre a sociedade. O intuito foi fazer os alunos protagonistas em sala, nos momentos de debate, o papel do professor era somente instruir e direcionar os alunos a desenvolverem suas próprias opi-

niões sobre o texto lido e o conceito de crônica, conduzindo um autêntico aprendizado.

2. Gênero textual e tipo textual

Ao pontuar gênero textual devemos estar atentos para não confundirmos com tipo textual, portanto, buscamos esclarecer brevemente o que é gênero textual para que assim se discuta o conceito, leitura e produção do gênero crônica, pois a compreensão do funcionamento do gênero é fundamental para a produção e compreensão de uma crônica.

A noção de tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que circulam. (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

O gênero textual é imprescindível para o nosso cotidiano, seu uso pode ser mais formal ou mais informal, como por exemplo: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete etc.; como exemplos mais informais e resenha, resumo, artigo científico, textos jornalísticos etc.; como exemplos mais formais. Portanto, podemos afirmar que o gênero textual é muito maleável e se adapta conforme as necessidades de quem faz seu uso, presente na escrita como na fala, seguiremos no presente trabalho a modalidade escrita e de um gênero específico: a crônica.

3. O gênero crônica e suas fundamentações teóricas

A etimologia da palavra vem do grego *chronos*, que significa tempo, no dicionário, o seu conceito é “narração histórica” ou “relato de fatos”. Foi inicialmente relatos reais transcritos cronologicamente sobre os acontecimentos sobre a vida dos nobres, mas ao longo dos anos passa a ser uma escrita do cotidiano, até chegar aos jornais – antes como folhetim. A crônica é um gênero textual opinativo, é relatada em primeira pessoa, pois o “eu” traz a ideia de confissão.

É um gênero textual que traz muitas verdades, sem utilizar recursos para tornar-se um conteúdo mais “belo” ou até mesmo maquiagem a verdade. Aborda sobre coisas pequenas, entretanto, mostra aquilo que é, de forma direta – na maioria das vezes utilizando o humor com intenção de prender a atenção, agradando seus leitores, pois sua duração pode ser

muito curta – é despreziosa, insinuante e reveladora. A leitura de mundo de quem escreve uma crônica é ética, entretanto, deixa-se claro ao leitor de que é um texto opinativo e se apresenta a visão do cronista sobre determinado assunto; a crônica é também jornalismo e literatura, a fusão de ambos, sendo jornalística quando trata de assuntos cotidianos, com notícias reais, e literária quando é utilizado personagens fictícios.

A crônica é caracterizada por muitos autores como um gênero menor, não tão conhecido, entretanto, sua pequenez não é sinônimo de má qualidade ou inferioridade, pelo contrário, sua escrita alcança um grande número de leitores, trazendo um conteúdo que se torna próximo para quem está lendo, com uma fala mais natural e sensibilizada ao cotidiano, Cândido vai afirmar que:

Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização, lhe permite, como compreensão sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. Sua humanização e sensibilidade do dia a dia, traz uma escrita muito real e próxima ao seu leitor com uma fala mais natural. (CÂNDIDO, 1992, p. 89)

Foi ao longo do século XX que a crônica se popularizou no Brasil com características específicas, se expandiu e se moldou a um verdadeiro gênero brasileiro, com as características da literatura do país. Sua forte característica era a liberdade com leveza na escrita, podendo falar a verdade ou não, censurar, relatar, sendo mais formal ou informal. Nessa interseção entre o jornal e a literatura, a crônica possui diferentes classificações, aqui seguiremos com a produção em jornais, pois, no Brasil, é a que há predominância, com uma escrita de forma híbrida e única, entretanto, com diferentes formas entre si.

No Brasil a crônica não segue a vertente de ser totalmente real e nem do imaginário, portanto o cronista vai inspirar muita suspeita e dúvidas. A escrita pode ser sobre um assunto informal apenas para descontrair o leitor através do humor ou assuntos mais formais que levem a uma reflexão crítica. “O cronista é um agente duplo: trabalha, ao mesmo tempo, para os dois lados e nunca se pode dizer, com segurança, de que lado ele está” (CASTELO, 2007). A crônica brasileira é considerada como única, pois em outros países ela consiste mais em relatos cronológicos, essa grande liberdade é característica específica do Brasil.

(...) se gaulesa na origem, a crônica naturalizou-se brasileira, ou melhor carioca: é certo que há cronistas, e de mérito, em vários Estados onde a atividade jornalística manifesta vibração algo mais que noticiosa, - mas

também é verdade que, pelo volume, constância e qualidade de seus cultores, a crônica parece um produto genuinamente carioca. E tal naturalização não se processou sem profunda metamorfose, que explica o entusiasmo com que alguns estudiosos defendem a cidadania brasileira da crônica: ao menos da crônica dos nossos dias, tudo faz crer que raciocinam corretamente. De qualquer modo, a crônica tal qual se desenvolveu entre nós, parece não ter similar noutras literaturas, salvo por influência de nossos escritores (como na moderna literatura portuguesa). (MOISÉS. 2003, p. 103)

Com a presença típica de humor o cronista Luis Fernando Veríssimo escreveu o texto “Crônica: definições” explicando o que é a própria crônica, segue abaixo o texto que também é um exemplo de uma crônica, publicada em 09 de outubro de 1979 no jornal Folha de São Paulo:

Crônica é qualquer crônica, ou uma crônica qualquer. Croniqueta é o nome científico da crônica curta, como pode parecer. (...) Cronição é a crônica grande, substanciosa, com parágrafos gordos. (...) Grande crônica é o cronicão. O cronicão é consagrador. Seu autor sai na rua e deixa um rastro de cochichos – É ele, é ele. (FOLHA DE SÃO PAULO, 9/10, 1979)

4. Apresentação do gênero crônica e sua estrutura

O recurso “emotivo” é fortemente encontrado no gênero, por meio dele, os autores buscam atrair a atenção dos leitores. De acordo com Angélica Faversani (2014) “convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre atentos”, o gênero também satiriza personagens e temas em questão. A autora afirma, ainda, que a representatividade da crônica, segundo autores modernos, será encontrada mais nos acontecimentos diários bem como política, religião, futebol, economia; comparado com o que se pode encontrar na história ou tradição oral e escrita.

Antes de iniciar a produção textual da crônica, ainda existem três princípios básicos: ensinar, comover e divertir. O primeiro deles não se refere ao ensinamento onde o produtor da crônica alcance a transferência de teorias e assuntos essenciais do cotidiano aos seus leitores. O segundo princípio básico busca gerar o sentimento emotivo aos leitores, desse modo, estreitando sua relação com a questão ofertada na crônica. Já o terceiro e não menos importante princípio é divertir, trazer informações ao público de maneira humorística, podendo, assim, prender os leitores ao texto reproduzido. O desenvolvimento do texto desenvolve-se a partir de 3 etapas:

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
Escolha do fato.	Manifestar pontos de vista a respeito do fato.	Estruturar (início, meio e fim).

A escolha do fato trará à crônica uma temática sobre a qual irá discorrer durante toda construção; a partir dessa temática, terão que ser elaborados argumentos, posicionamentos e pontos de vista para elucidar e defender a escolha desse fato. As perguntas mencionadas servem para auxiliar o produtor na hora do desenvolvimento dessa etapa. Por último, deve-se pôr ordem em tudo que já foi elaborado, sem ignorar o princípio: início, meio e fim; enfatizando, principalmente, os acontecimentos, circunstâncias e reflexões.

5. Metodologia

A pesquisa iniciada permeia ao campo bibliográfico, ao introduzir o conceito, leitura e produção de crônicas, objetiva-se incentivar a prática de leitura e escrita nos alunos, é também através das crônicas que os mesmos poderão ter acesso sobre o que acontece na atualidade, tomar conhecimento dos fatos e ter uma leitura de mundo. O projeto busca além de abordar sobre crônica, destacar a importância da crônica no cotidiano da sociedade, despertando o interesse desses alunos ao colocar o gênero em evidência.

A análise dos dados coletados foi baseada na teoria de Bronckart (2003, p. 72), que afirma que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais estão produzidas”. Portanto, assim concluímos que a linguagem verbal e textual surge através desta grande diversidade, resultando os diferentes textos.

A coleta de dados se dará em sala de aula, através da aplicação do conceito teórico do gênero crônica para que os alunos possam saber identificar e diferenciar esse gênero. Para a aplicação da aula, foi distribuído uma folha de papel impressa com informações teóricas e uma proposta de debate entre os alunos. Inicialmente, houve um diálogo para saber o que os alunos sabiam previamente, em seguida foi aplicado o conceito de crônica com alguns exemplos, por fim, foi feita a leitura em grupo e dis-

cussão da crônica “O incrível e o inacreditável”, de Luis Fernando Veríssimo, buscando trabalhar a construção de conhecimentos prévios relevantes para a apreciação do texto, bem como a mediação das situações de aprendizagem, de modo que os estudantes possam retomar o que aprenderam sobre as variações de conteúdo, estilo, estruturação e circulação do que se considera crônica, além de esclarecimento sobre palavras e referências encontradas no texto que possam influenciar para a compreensão da crônica.

As produções foram analisadas por um viés lexical, para medir o nível de leitura e escrita dos alunos do primeiro ano do ensino médio, como também por um viés social. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire na obra intitulada “A Importância do Ato de Ler” (FREIRE, 1988), portanto, o objetivo maior desta pesquisa, foi analisar o conhecimento de mundos desses alunos, introduzindo-os em contextos com caráter social e saber, através das crônicas, a posição desses jovens.

6. A regência da aula

A aula foi realizada no dia 15 de maio de 2019 para duas turmas: 1011 e 1001. O modelo da aula sendo expositiva dialogada ilustrou sobre os conceitos de uma crônica, seu gênero textual e como se deu sua iniciação no Brasil ao longo do século XX.

Após a introdução de sua história, adentramos no desenvolvimento da produção textual da crônica; elucidando à turma a respeito das etapas e princípios básicos que contribuem no incremento da crônica; demonstrando, também, os principais tipos de crônica: crônica descritiva, narrativa, humorística, jornalística e histórica.

Escolhemos como exemplo a crônica “O incrível e o inacreditável” de Luis Fernando Veríssimo. Realizamos uma leitura com a turma a respeito do texto, por conseguinte, um breve debate com intuito de estimular o senso crítico dos mesmos em relação daquilo que consideram incrível e inacreditável.

Diante da aula aplicada, foi solicitado às turmas que produzissem uma crônica sobre o que acham incrível e inacreditável relacionado a arte, cultura, educação, política, saúde etc.

7. *Apresentação e discussão dos resultados*

A obra “O incrível e o inacreditável”, que está presente no anexo A, foi utilizada como estímulo de leitura em sala de aula. Foram separados os parágrafos mais importantes da obra e solicitamos seis alunos que pudessem compartilhar da leitura com os colegas. Por meio da leitura, foi possível avaliar que poucos alunos leem com frequência, visto que agem com insegurança, comem letras, pulam palavras e apresentam dificuldades em pronunciar palavras, exemplo claro: “nefasto, nefário e nefando”.

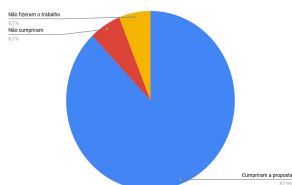
A didática da leitura em sala de aula ilustra a importância da percepção que o professor poderá alcançar de seu grupo no tocante à habilidade de leitura e interpretação de texto; enriquecimento de vocabulário; desenvolvimento de uma visão crítica e capacidade de argumentação e aquisição de novos conhecimentos e visões de mundo diferenciadas.

O debate realizado com abordagem aos temas da crônica de Veríssimo faz alusão a tópicos como a política, religião, desigualdade e cultura incentivando-os a pensarem de maneira crítica sobre cada assunto. A princípio houve resistência e pouca participação. Logo, foi possível identificar que o professor regente precisa ser o primeiro a conduzir o debate, gerando dúvidas, questionamentos e problematizando o assunto para participação efetiva da turma.

8. *Análise de dados*

As duas turmas possuem, aproximadamente, 30 alunos cada. Houve baixa frequência na aula, pois, nesse dia, acontecia uma manifestação contra o bloqueio de recursos para educação anunciado pelo MEC. Apesar do protesto, foi possível coletar 30 produções textuais.

Das 30 produções textuais mencionadas, apenas 90,6% da turma cumpriu a proposta da crônica, obedecendo sua estrutura e características; 6,3% não seguiu a estrutura tão pouco as características, escrevendo pensamentos incoerentes e 6,1% da turma escolheu não participar da atividade. Seguem, abaixo, os dados expostos no gráfico:



9. Produções: crônicas de três alunos

CRÔNICA I
<p>“Incrível é sair na rua e não receber nenhum comentário machista ou um olhar que te deixe constrangida. Inacreditável é os homens acharem que as mulheres não merecem igualdade porque são fracas. Incrível seria termos todos os nossos direitos e liberdade. Inacreditável é os homens acharem que podem opinar nas decisões que tomamos, ainda mais quando é sobre o nosso corpo.”</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluna da T: 1001</i></p>

CRÔNICA II
<p>“Inacreditável o Vasco perder de 2x0 pro Flamengo. Inacreditável o Jair Bolsonaro tirar as verbas das escolas e faculdades. Incrível é o brasileiro levar uma vida normal diante de diversos problemas. Incrível é a paciência que os professores têm com os alunos. Incrível foi quando eu ganhei 30 pontos no cartola. Inacreditável a maldade desse mundo.”</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluna da T: 1001</i></p>

CRÔNICA III
<p>“Incrível é um negro chegar na favela e não ser confundido por um mal elemento. Inacreditável é o exército metralhar um carro só porque tem um negro ao volante. Incrível um homem ir trabalhar. Inacreditável é a família receber a notícia que ele foi morto e o corpo está desaparecido. Onde está Amarildo?”</p> <p style="text-align: right;"><i>Aluna da T: 1011</i></p>

10. Análise crítica das crônicas

As crônicas expostas acima expressam situações ocorridas no cotidiano das autoras e no contexto ao qual estão inseridas. A aluna que reproduziu a crônica I traz à percepção o seu manifesto contra o machismo, desigualdade de gêneros bem como o relacionamento abusivo que muitas

mulheres têm enfrentado; seja ele emocional ou agressão física. Tais assuntos são matérias em jornais de TV, eletrônicos ou físico. A desigualdade de gêneros é um tópico que já vem sendo discutido há muitos anos e, apesar de já ter tido um progresso positivo, ainda há muito a ser melhorado.

A autora da crônica II constrói, em seu texto, falas de sua vida pessoal, como também situações que cercam a sociedade. Situações como a política, ao expor sua rejeição pelos cortes feitos pelo Presidente; sobre o desinteresse da sociedade em contribuir para um mundo melhor e buscarem seu bel prazer “incrível é o brasileiro levar uma vida normal diante de diversos problemas”.

A crônica III apresenta situações que revoltaram a sociedade. A autora pressupõe que muitos crimes realizados estão interligados ao racismo e à vida na comunidade. Ao dia 07 de abril um carro foi alvejado com 80 tiros disparados por militares. Havia uma família dentro do carro e Evaldo foi executado. Musicista, pai e negro. Amarildo tornou-se conhecido após o seu desaparecimento da comunidade Rocinha. A última vez em que foi visto, estava sendo detido por policiais e foi levado da porta de sua casa até sede da Unidade de Polícia Pacificadora. O desaparecimento de um trabalhador que se tornou emblema de casos de abuso de autoridade e violência policial.

Através dos textos o professor consegue ter uma amplitude dos problemas que mais impactam a vida destes jovens. Não é sobre uma simples produção textual que, ao final do bimestre, somará um ou dois pontos. Mas, é sobre interiorizar-se no contexto, ao qual os seus alunos estão inseridos; saber e conhecer suas dificuldades para poder trabalhar com ênfase em cada uma.

11. Conclusão

A experiência obtida neste primeiro semestre participando da residência Pedagógica, em um colégio estadual do Rio de Janeiro cooperou para o aperfeiçoamento e prazer nas atividades elaboradas; trazendo a percepção de que todo ensino-aprendizagem adquiridos ao longo dos anos de formação acadêmica foram cruciais para a construção identitária do professor em sala de aula. Atuar numa escola de ensino regular do estado e conviver, mesmo que por esses breves 6 meses, com uma diversidade de alunos e de contextos, auxiliaram a abranger os pensamentos reflexivos sobre comportamentos, atitudes e cooperação que podem ser fei-

tos a fim de atender a particularidade de cada aluno. Atualmente, ser professor é um desafio que deve ser encarado em prol da sociedade.

O presente trabalho foi elaborado baseado em uma crônica que ao explicar o conceito das palavras incrível e inacreditável, usa de situações sociais reais. O maior enfoque ao abordar a crônica aos alunos do Primeiro Ano de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro foi a melhora do nível da leitura e escrita, e posteriormente instigar os pensamentos dos alunos, proporcionando debates críticos e questionamentos sobre os problemas sociais do texto, além dos citados por eles.

A crônica citada foi trabalhada com os alunos de duas turmas de Primeiro Ano do Ensino Médio através de três tempos em sala, disponibilizados pelo professor responsável pela turma, na qual as residentes abordaram previamente o conceito de crônica baseando-se nos conhecimentos prévios dos alunos, para que desta forma eles estivessem no centro da aula. Em seguida, os alunos fizeram a leitura da crônica proposta, foi feito um breve debate sobre a crônica discutindo sobre o entendimento de algumas palavras e o entendimento geral do texto, além das partes que mais marcaram os alunos. Por fim, a proposta era a produção de uma crônica explicando com as palavras e conhecimento de mundo dos alunos, qual seria o conceito de incrível e inacreditável.

Conclui-se que não é necessário que seja utilizado em sala de aula somente a lousa, livros e conceitos fixos. Através de debates foi possível explicar o conceito de crônica e também ouvir com as palavras deles o que entenderam, foi incentivado a prática de leitura através desse gênero leve para que o aluno crie interesse pela mesma, além de praticar a escrita e desenvolvimento de opinião crítica ao escreverem sobre o conceito de incrível e inacreditável.

A língua portuguesa deve começar a ser ensinada de maneira mais criativa, descontraída e para empoderar mais os alunos em sala de aula. Inúmeras vezes é possível ouvir dos alunos que eles não são capazes de realizar certa atividade; que não conseguiu entender o que foi proposto; que não sabe ou até mesmo que é muito “burro” para realizar tal tarefa, afirmações que são rapidamente desconstruídas através de um olhar atento, de uma explicação mais atenciosa e individual do professor. Através deste período com esses alunos, foi possível perceber que, nós professores, somos responsáveis por penetrar no mais íntimo nível de entendimento de cada aluno e, através dessa penetração, levar esperanças, perspectivas, despertar sonhos e ambições em mentes que estão desacordadas e conformadas com a realidade ao qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

CANDIDO, Antonio *et al.* A vida ao rés-do-chão. In: *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

FAVERSANI, Angélica. Leitura e ensino – gênero crônica: uma proposta de sequência didática com ênfase na temática “amor”. In: *Revista: Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE*, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Cortez, 2017.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 200.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.

MOISÉS, Massaud. *A criação Literária – Prosa II*. São Paulo: Cultrix, 2003.

OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano. *A perspectiva dos multiletramentos como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa: reflexões e práticas*. Brasília. UFSJ, 2015.

PROSA, Junior. *Caminhos da Linguagem*. Como fazer uma crônica? 2018.

ANEXO A – CRÔNICA “O INCRÍVEL E O INACREDITÁVEL”, DE LUIS FERNANDO VERÍSSIMO.

O incrível e o inacreditável

“Incrível” e “inacreditável” querem dizer a mesma coisa – e não querem. “Incrível” é elogio. Você acha incrível o que é difícil de acreditar de tão bom. Já inacreditável é o que você se recusa a acreditar de tão nefasto, nefário e nefando – a linha média do Execrável Futebol Clube.

Incrível é qualquer demonstração de um talento superior, seja o daquela moça por quem ninguém dá nada e abre a boca e canta como um anjo, o do mirrado reserva que entra

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

em campo e sai driblando tudo, inclusive a bandeirinha do córner, o do mágico que tira molas do nariz e transforma lençóis em pombas brancas, o do escritor que tornea frases como se as esculpisse.

Inacreditável seria o Jair Bolsonaro na presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara em substituição ao Feliciano, uma ilustração viva da frase “ir de mal a pior”.

Incrível é a graça da neta que sai dançando ao som da Bachiana nº 5 do Villa-Lobos como se não tivesse só cinco anos, é o ator que nos toca e a atriz que nos faz rir ou chorar só com um jeito da boca, é o quadro que encanta e o pôr de sol que enleva.

Inacreditável é, depois de dois mil anos de civilização cristã, existir gente que ama seus filhos e seus cachorros e se emociona com a novela e mesmo assim defende o vigilantismo brutal, como se fazer justiça fosse enfrentar a barbárie com a barbárie, e salvar uma sociedade fosse embrutecê-la até a autodestruição.

Incrível, realmente incrível, é o brasileiro que leva uma vida decente mesmo que tudo à sua volta o chame para o desespero e a desforra.

Inacreditável é que a reação mais forte à vinda de médicos estrangeiros para suprir a falta de atendimento no interior do Brasil, e a exploração da questão dos cubanos insatisfeitos para sabotar o programa, venha justamente de associações médicas.

Incrível é um solo do Yamandu.

Inacreditável é este verão. (Veríssimo, Luís Fernando. O incrível e o inacreditável. O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/o-incrivel-o-inacreditavel-11587757>>. Acesso em: 03 ago. 2019.)

**ABRINDO A CAIXA DE PANDORA: RECONSTRUÇÃO DA
MEMÓRIA CULTURAL DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS
ATRAVÉS DE DOCUMENTOS ESCRITOS – NOTÍCIAS DE
UMA PESQUISA EM ANDAMENTO**

Maria Ionaia de Jesus Souza (UNEB)
ionaiasouza@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem a pretensão de apontar informações sobre o projeto intitulado “Abrindo a caixa de Pandora: reconstrução da memória cultural de Santo Antônio de Jesus através de documentos escritos”. O projeto supracitado vem sendo desenvolvido no *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia-UNEB e está inserido como projeto de pesquisa que faz parte da atividade complementar de dedicação inclusiva do pesquisador, autor deste projeto. A finalidade desta pesquisa é coletar e reunir documentos sobre a cidade de Santo Antônio de Jesus-BA e, a partir desses documentos escritos, construir um acervo da memória cultural da cidade. Dentro dos estudos relacionados com a questão da memória cultural e histórica, optou-se, por meio de pesquisa filológica, fazer uma leitura e estudo dos documentos que registram o processo histórico, linguístico e cultural da cidade de Santo Antônio de Jesus. Tais documentos, de acervo diversificado, datam do início do século XIX e estão hoje em locais distintos: Igreja Matriz, Fórum da cidade, jornal local, Câmara de Vereadores, Arquivos públicos e privados e Prefeitura. Essa dispersão dos documentos manuscritos, um patrimônio cultural, pode camuflar valiosas informações sobre a cidade, sendo pertinente a existência de um arquivo público estruturado que possa reunir adequadamente o acervo de memórias, o que, certamente, facilitará um processo de pesquisa, uma vez que todos os documentos poderão estar catalogados em um mesmo espaço. Diante da proposta do referido projeto, este artigo vem informar o andamento da pesquisa, com seus avanços, impasses e perspectivas.

Palavras-chave:

Documentos. Filologia. Arquivo Público. Memória Cultural.

A cidade de Santo Antonio de Jesus, distante a 184 km da capital do estado da Bahia, está situada às margens da BR-101 e se configura como uma das principais cidades no Território de Identidade do Recôncavo da Bahia. Pesquisas apontam que as primeiras ocupações do território do atual município de Santo Antônio de Jesus ocorreram durante os séculos XVII e XVIII, resultantes do processo de desbravamento empreendido pelos colonizadores Pero Carneiro e D. Álvaro da Costa. Estes se juntaram aos índios descendentes de Pedra Branca, que inicialmente habitavam a região. Estudos descrevem como fatores relevantes para o povoamento desta localidade a fertilidade de suas terras, a exuberância de suas matas, com valiosas madeiras de lei, a abundância dos recursos plu-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

viais (rio Da Dona, rio Jaguaripe, rio Sururu e alguns riachos) que propiciavam a plantação de cana-de-açúcar com o estabelecimento de pequenos engenhos, além da existência de tabuleiros próprios para a atividade agrícola, a qual teve como principal fonte de exploração o cultivo de mandioca. A história do município também foi fortemente marcada por embates políticos, havendo a existência de centros abolicionistas, republicanos, conservadores e liberais.

Diante da importância histórica do município de Santo Antônio de Jesus para a Bahia, e conseqüentemente para o Brasil, notou-se que há uma falta de preocupação com documentos manuscritos que possam registrar essa história, uma vez que muitos documentos não estão catalogados e ainda estão alojados num espaço inadequado que possa preservar e conservar suas características originais. Com um olhar voltado para esse contexto, este projeto de pesquisa se torna necessário devido à constatação de um déficit de análise do processo de desenvolvimento histórico e sociocultural da cidade, que levou o município a não preservar seu patrimônio cultural evidenciado em documentos escritos. Cabe ressaltar que essa realidade pode deixar um vazio lexical em muitos cidadãos por não compreenderem sua morfologia urbana e, numa primeira avaliação realizada confirmou-se que há falta de apropriação cultural e que as informações históricas em locais públicos, que poderiam contribuir para esse esclarecimento, ainda são insuficientes.

Le Goff expõe a necessidade de perceber o documento como uma construção, como um

(...) produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder”, sendo então necessário perceber, não apenas como um documento, mas sim como um monumento. (LE GOFF, 2003. p. 536)

Como se sabe, memória e esquecimento são caminhos que se cruzam, movidos por um fio que é a lembrança. O movimento da lembrança ativa as marcas temporais, estabelecendo uma relação de convívio. Para Le Goff (1996),

O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordarmos os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. (LE GOFF, 1996, p. 426)

Preservar a memória cultural é uma preocupação constante entre os pesquisadores de Ciências Humanas. A preservação da memória histórica, cultural e linguística de uma comunidade é uma tarefa à qual ainda

se interpõem várias barreiras. Não é possível contribuir com a construção da identidade de um povo se esses limites não forem vencidos, em prol da preservação dessa memória.

Uma Universidade, qualquer que seja, e principalmente as públicas, precisa estar comprometida com a comunidade, na qual está inserida, com os seus problemas, as suas conquistas e as suas perspectivas. É na sociedade que está a razão do existir da Universidade. É a partir dessa relação Universidade+comunidade=cidadania que a Universidade terá que se programar para a produção e a reprodução do conhecimento com significado social, através do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vem se preocupando em apoiar alguns projetos, como se verifica no *Campus V*, na área de Letras, na linha de preservação da memória cultural. Dentro dos estudos relacionados com a questão da memória cultural e histórica, optou-se, por meio de pesquisa filológica, fazer uma leitura e um estudo dos documentos que registram o processo histórico, linguístico e cultural da cidade de Santo Antônio de Jesus-BA. Tais documentos, de acervo diversificado, datam do início do século XIX e estão hoje em locais distintos: Igreja Matriz, Fórum da cidade, Arquivo Público, jornal local e Câmara de Vereadores. Essa dispersão dos documentos manuscritos, um patrimônio cultural, pode camuflar valiosas informações sobre a formação da cidade, sendo pertinente uma proposta de trabalho que possa reunir e conservar o acervo que evidencia a memória cultural da cidade, o que, certamente, facilitaria um processo de pesquisa por parte de outrem, uma vez que todos os documentos poderiam estar catalogados em um mesmo espaço.

Como diz Bertoletti, podemos encontrar em arquivos a

[...] vivência do homem em sociedade, as suas lutas pela liberdade, os seus sonhos de paz [...] o testemunho de sua existência [...] os referenciais das vivências que nos ajudarão a melhor viver o presente, a participar com maior intensidade para a compreensão entre os homens [...] a resposta a todas as nossas inquietações, respostas às nossas dúvidas, pistas para novos caminhos. (disponível em <http://www2.iiect.pt/?idc=102&idi=11716>).

Relativamente aos arquivos históricos, tal autora ressalta a sua importância afirmando que estes possuem

[...] nas caixas, nos maços, nos códices um pouco de tudo: modos de governar, de educar, de viver, enfim... aqui e alhures... informações que ultrapassam e muito o interesse dos pesquisadores/historiadores. São de interesse de todos: políticos e pessoas comuns.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em uma época em que o avanço tecnológico vem ocupando espaço decisivo e os paradigmas sociais estão em crise, faz-se necessário um projeto de pesquisa que possa rever historicamente a relação dos grupos sociais e culturais em contextos plurais e mais amplos, através do exercício da releitura ou da evocação constante da memória acumulada em forma de experiências cotidianas.

Sendo assim, o projeto aqui proposto justifica-se uma vez que tem a pretensão de coletar e reunir documentos sobre a cidade de Santo Antônio de Jesus e, a partir desses documentos escritos, construir um acervo da memória cultural da cidade.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos:

- Coletar, em locais diversificados, os textos que registram a memória cultural da cidade de Santo Antônio de Jesus;
- Construir banco de dados, com a finalidade de manter um suporte permanente para futuras pesquisas, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para os demais estudantes interessados na história linguística, literária e cultural de Santo Antônio de Jesus;
- Elaborar antologia de textos poéticos, quando houver, acompanhados de estudos críticos e edição diplomática, com vistas à publicação e à divulgação;
- Promover, junto às lideranças públicas, a organização adequada do espaço em que funciona o arquivo público da cidade;
- Construir a memória cultural da cidade a partir dos documentos escritos.

Tendo em vista o trabalho de leitura e análise do acervo documental que contam a história de Santo Antônio de Jesus, decidiu-se privilegiar, inicialmente, os documentos datados de início do século XIX e, por meio de pesquisa filológica, fazer a coleta dos textos encontrados, procedendo-se com a seguinte ordem metodológica:

Manuscritos:

- Coletar os manuscritos dispersos na cidade e catalogar, fazendo, quando possível, a digitalização e/ou fotografia do documento;

- Proceder à descrição e transcrição dos mesmos;
- Proceder estudos críticos e/ou literários, quando houver, fazendo a edição diplomática dos referidos textos.

Impressos:

- Levantamento da bibliografia básica, buscando em fontes primárias ou em publicações mais gerais o tema abordado.
- Fichamento do material encontrado.
- Ler e fichar o periódico, especificando-o por título, duração de sua circulação, anotando mês e ano de sua publicação.
- Coletar e analisar os dados, atentando para o seu estado de conservação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Joaquim de. *Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Universidade de São Paulo – Fapesp, 1998.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. De Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: EDUSP, 2005.

BERTOLETTI, E. C. Arquivo – escaninho das memórias. Disponível em: <http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=11716> Acesso em: 13 de jun. de 2010.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e diplomática*. 2. ed. Santa Maria: EDUFMS, 1994.

BOSI, Ecleá. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 4. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: *O mundo como teatro: Estudos de uma antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

FILHO GONÇALVES, José Moura. Olhar e memória. In: Adauto NOVAES (Org.). *Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

JOBIM, José Luis (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

LE GOF, Jacques. Memória. In: *Memória e História*. Trad. de Bernardo Leitão [et al.]. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual: história, metodologia, exercícios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Ars Poética: EDUSP. 1994.

ALIANDO O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Laura de Almeida (UESC)
prismaxe@gmail.com

RESUMO

Embora a visão tradicionalista de ensino de línguas estrangeiras gere resistência ao novo, a realidade digital se destaca de tal forma que leva o professor a buscar novas formas de ensino. Partindo dessa premissa, o presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental sobre o uso de recursos digitais no ensino de língua inglesa. O objetivo deste trabalho foi desenvolver atividades com o gênero *meme* a fim de verificar seu impacto no ensino do referido idioma. Fundamentamos a pesquisa em estudos sobre *internet* e ensino além dos gêneros textuais. Dentre os resultados alcançados apresentamos alguns dados coletados do que foi produzido pelos alunos. Desta forma, esperamos contribuir com produção de material didático e análises críticas que conectem ensino e tecnologia.

Palavras-chave:

Dinamicidade. Ensino. Ferramentas tecnológicas. Gêneros digitais.

1. Introdução

Diante do confronto entre o ensino tradicional de línguas estrangeiras e da influência dos gêneros digitais no ensino, buscamos desenvolver atividades que atendessem às novas tecnologias no ensino fundamental de uma escola pública em Ilhéus (BA). Desta forma, realizamos uma oficina com os alunos participantes do subprojeto Letras/Inglês intitulado *Língua Inglesa, escola e sustentabilidade relação de consciência e de cidadania*.

As ações desenvolvidas tiveram por objetivos *trabalhar as competências de leitura e de escrita* em língua inglesa; *promover estudos e debates sobre a problemática ambiental* sob a perspectiva interdisciplinar; sensibilizar os participantes, a buscar mudanças comportamentais que propiciem a formação do indivíduo enquanto cidadão e produzir material didático que atenda a tais expectativas.

Assim, mostramos a repercussão da aplicação da oficina sobre *memes* e discutimos sobre novas tendências e/ou possibilidades no ensino de línguas mediado por tecnologias digitais.

O gênero cibernético *meme* é uma boa alternativa para promover discussões, visto que não só apresenta riqueza de significações, como

também tem efetiva visibilidade no ambiente da juventude, em suas diversas modalidades. É justamente sobre tal temática que o presente trabalho visa aprofundar, fazendo uma análise concisa sobre as vantagens, funcionalidades e características do gênero supracitado. Logo, é de fundamental importância renovar as formas convencionais de ensino de línguas e suas tecnologias, agindo em consonância com a constante atualização do meio exterior, incorporando os mais variados suportes e modos de se elaborar textos.

Com o intuito de abordar esta proposição teórica assim como o *meme* pode ser utilizado no ensino de língua inglesa, dividimos este trabalho em dois momentos distintos: o primeiro apresenta estudos sobre ensino de línguas e o uso de tecnologias, visando conceituar o gênero discursivo *meme* em questão. Em uma segunda instância, selecionamos alguns dos *memes* trabalhados com os alunos e analisamos os mesmos segundo os conceitos de Guerreiro e Soares (2016).

2. *Conceituando meme*

Buscamos dentre os autores pesquisados, compreender o conceito de *meme*. Para Horta (2015), o *meme* aparece enquanto uma linguagem da *internet*, incluindo nas análises a perspectiva semiótica. Sendo assim, a autora atrela o objeto de estudo aos signos e seus comportamentos, enxergando-o enquanto uma mediação entre mundo e sujeito. Faz uma contextualização desde a gênese do termo até sua difusão na *web*, para, posteriormente conceituar cultura, meios e linguagem, como também analisar alguns fatores principais que constituem os *memes*, no caso, a repetição e a paródia, somados a elementos secundários, como o exagero, o risível e o absurdo, por exemplo. Suas contribuições trouxeram outros pontos de vista essenciais para refletir acerca da dinâmica dos memes, a sua história e seu papel na contemporaneidade.

Seguindo por esse caminho, escolheu-se como objeto de análise o gênero digital *meme*, que se popularizou através de fóruns de discussão no período conhecido por *Web 2.0*, no qual o contato com a Internet já era bastante familiar. Nas observações de Passos (2012) no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o autor julga de suma importância trabalhar com produções não canônicas, tendo em vista que, além de estarem imersas no cotidiano dos alunos, podem aperfeiçoar a produção textual e a prática da leitura. Através de suas investigações, o mesmo aborda o gênero *meme* enquanto uma ferramenta eficaz para construção e

análise de textos, devido a todos os seus elementos estarem integrados de forma coesa, conduzindo significados.

Além disso, apoiamos nos estudos de Massaruto; Vale e Alaimo (2017) sobre o conceito de *meme* como um gênero textual imagético a ser trabalhado em sala de aula, seja por meio de disciplinas cujo foco é a produção textual ou por uma abordagem interdisciplinar. Segundo os autores:

Memes, como uma criação relativamente nova e engraçada, podem ser utilizados no cotidiano da sala de aula como uma forma de produção do conhecimento e análise crítica da nossa sociedade. Trabalhados também como gênero textual e aproximados dos gêneros como charge e cartum que, como o *meme*, utilizam-se do humor para comunicar uma mensagem de forma rápida, que pode ser ou não uma crítica ao estado atual da sociedade. (MASSARUTO; VALE e ALAIMO, 2017, p. 2)

Contudo, estudos mais recentes como de Kobayashi (2019) especificam as características necessárias para ser considerado um *meme*:

Diferentemente, portanto, de um viral (conteúdo que se espalha na internet), o Meme, necessariamente, deve possuir (ou a ter a capacidade de) variação, concorrência, seleção e retenção. Um conteúdo amplamente difundido não pode ser considerado um Meme se, por exemplo, não houver um deslocamento de sentido para outro contexto ou situação, seja por meio da transposição e/ou do diálogo entre textos, imagens ou ideologias, seja por meio da assimilação do conteúdo em outro contexto. (KOBAYASHI, 2019, p. 11)

Em suma, com base nos conceitos de *meme* supracitados, ressaltamos que ele é visto como uma mediação entre mundo e sujeito e que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar.

Após conceituarmos *meme*, apresentamos no item seguinte algumas considerações sobre o gênero e ensino de língua inglesa.

3. *Meme e ensino de língua inglesa*

Dentre os vários estudos sobre ensino de línguas e o uso de tecnologias, selecionamos aqueles em que houvesse pesquisas com a linguagem da internet. Em especial, concentramo-nos nos diversos gêneros textuais e digitais.

Foram selecionados artigos voltados ao ensino e *internet*, dos quais, a obra de Araújo (2007) possibilitou depreender que as novas tecnologias geraram novos gêneros, os quais devem ser conhecidos e compreendidos pelos professores a fim de acompanhar as inevitáveis trans-

formações presentes na contemporaneidade. Além disso, o trabalho de Marcuschi (2002) trouxe elucidacões sobre os gêneros textuais, especificamente os hipertextos, que estão interligados ao nosso objeto de estudo. Assimilar seu conceito significou conhecer a origem dos *memes* na cibercultura e o desenvolvimento do mesmo nesse novo espaço de escrita, ou, segundo o próprio autor, de textualidade. As contribuições de Horta (2015) viabilizaram entender nosso objeto enquanto linguagem e, como tal, uma forma de mediação entre mundo e pensamento, ou seja, entre objeto e interpretante.

Para Araújo (2007:16), um dos desafios trazidos pelas novas tecnologias e que deve ser conhecido e compreendido pelos professores é a emergência de novos gêneros.

Passos (2012) defende que, para acompanhar as demandas do mundo contemporâneo, é necessário um processo de aprendizagem de leitura e escrita nos mais diversos tipos de interações comunicativas, tendo em vista que na pós-modernidade as práticas multissemióticas são frequentes. Passos argumenta que a leitura é realizada sim pelos alunos, mas de gêneros pouco explorados nas escolas, que costumam adotar uma postura conservadora. Portanto, o autor considera o *meme* enquanto uma ferramenta produtiva para construção e análise de textos, devido a todos os seus elementos estarem integrados de forma coesa, promovendo sentidos, possibilitar a reflexão linguística e estar inserido na realidade dos educandos.

Alaimo (2017) aborda a necessidade de se atualizarem as práticas pedagógicas, sugerindo o gênero textual *meme* enquanto um dos possíveis instrumentos para o desenvolvimento do raciocínio crítico acerca dos mais variados temas, assim como estimular a leitura e interpretação de textos diversos. Ressalta que lidar com o *meme* exige a capacidade de leitura e interpretação de imagens, e, ao mesmo tempo, é uma oportunidade para o professor não apenas se aproximar dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como também de aumentar o seu próprio repertório.

Assim, reafirma-se que a competência comunicativa multimodal tornou-se uma habilidade necessária na contemporaneidade, tendo em vista que uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, as quais se atualizam de modo acelerado.

4. *Análise dos memes relacionados à sustentabilidade*

A fim de buscar elucidar as peculiaridades intrínsecas à imagem, Guerreiro e Soares (2016) mencionam a Gramática do Design Visual (GDV), teoria criada por Kress e van Leeuwen (2006), como uma ferramenta encarregada de analisar as metafunções da linguagem existentes nas representações imagéticas. Para tal intento, a construção teórica define três categorias analíticas principais, sendo elas: a representacional, que diz respeito aos aspectos visuais dos personagens existentes nas imagens e respectivos comportamentos, podendo ser subdividida em conceitual, quando estagnados, ou narrativa, quando transparecem movimento; a interativa, o qual aponta a interação entre personagens e observador; e a composicional, que trata do ambiente da imagem, verificando a organização e disposição dos seus elementos constitutivos. Sabendo-se disso, na tabela subsequente, elaborada pelos autores, encontram-se sintetizadas as características principais perceptíveis nos *memes*:

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função social
– Interagir com os participantes (representados e interativos)	– Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	– Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	– Mostrar ideologias sociais incorporadas

Tabela 1. Os elementos presentes nos *memes* de acordo com Guerreiro e Soares (2016:8).

Considerando que na cultura atual prepondera o visual, Guerreiro e Soares (2016) fazem uma investigação acerca dos textos multimodais, que se ampliaram no ciberespaço. Nesse sentido, os autores utilizam a Gramática do Design Visual (GDV) para analisar as metafunções da linguagem existentes nas representações imagéticas, correlacionando-o, posteriormente, a alguns exemplos de memes. Suas contribuições possibilitaram a clareza de que compreender os gêneros multimodais significa ter habilidade de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, que se combinam para produzir significado no receptor.

Somado a isso, através das contribuições de Horta (2015), pudemos desmistificar a ideia propagada no senso comum de que o principal aspecto dos *memes* consiste no riso provocado aos seus receptores. Ainda que seja um fator presente, a autora evidencia que sua habilidade de resignificar é o fator basilar, ou seja, a repetição e a paródia. A autora argumenta, ainda, que as recriações propositalmente descuidadas dos *memes* não devem ser consideradas como algo empobrecido, pelo contrário,

pois tal atitude demonstra grande originalidade em interpretar obras sérias e, através da releitura, instiga a reflexão. Este efeito, eventualmente, uma imagem jornalística pode não promover de forma tão eficaz.

5. Sequência didática para o desenvolvimento dos memes

Primeiramente, discutimos o conceito de *meme* com os alunos do nono ano do ensino fundamental. A seguir, elucidamos a funcionalidade da linguagem e as especificidades da mesma neste novo fenômeno da internet que desemboca num novo gênero textual riquíssimo. Após essas explicações teóricas, partimos para as questões práticas, onde em grupo de no máximo cinco pessoas, os estudantes produziram os *memes*, em português e inglês, usando o tema da sustentabilidade.

Em conjunto realizamos um roteiro de apresentação de como apresentar cada gênero desenvolvido, no caso dos *memes*, seguimos o seguinte esquema: falar sobre o gênero, a temática e a intencionalidade de cada um produzido, mostrar alguns *memes* já conhecidos. Assim, intencionamos sugerir de que modo o uso dos *memes* pode ser proveitoso enquanto instrumento de ensino da língua inglesa, embasando-nos no modelo e nas discussões supracitados.

A seguir, apresentamos os dois *memes*, retirados da criação nas oficinas dos alunos, que compõem o *corpus* de análise:



Observamos que ambas a imagem e a parte escrita estão em harmonia e atendem à temática do projeto. A expressão de repugnância em relação à atitude da pessoa que joga lixo na rua é um exemplo muito bom disso. Percebe-se que o exemplo configura a categoria representacional conceitual, pelo fato da personagem estar parada e, ao mesmo tempo, interativa, uma vez que o seu olhar está direcionado ao leitor e em uma posição próxima.

Meme 1. Fonte: imagem proveniente de criação pelos alunos da escola fundamental.

Abaixo, classificamos o *meme 1* conforme o modelo sugerido por Guerreiro e Soares (2016, p. 196):

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função social
A interação com os participantes se dá por meio da expressão no rosto do homem	Registra a reprovação e/ou de repugnância do homem ao ver a contradição do dizer e do fazer	Multimodal Temos o modo verbal (os dizeres) e o não verbal (expressão de reprovação no rosto do homem)	A Ideologia social incorporada é de manifestar sua desaprovação contra a hipocrisia de não agir como se fala.



O *meme* ao lado é composto de duas imagens que se contrapõe: o momento da criação do mundo e o da destruição. A ideia é que a mensagem passada é da rapidez com que o mundo é destruído. Podemos discutir aqui a questão da preservação ambiental que é um compromisso de todos.

Meme 2. Fonte: imagem proveniente de criação pelos alunos da escola fundamental.

Novamente aplicamos o modelo sugerido por Guerreiro e Soares (2016, p. 196) para classificar o *meme* 2:

Objetivo	Conteúdo proposicional	Forma	Função social
A interação com os participantes é por meio da frase “less to destroy it”	Registra a criação e a destruição do mundo no contexto atual em relação à preservação	- Multimodal incorpora a imagem do verbal e do não verbal (criação e destruição)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas como a do engajamento na preservação do meio ambiente.

Assim, por meio dos *memes* supracitados, podem-se incentivar discussões em sala de aula sobre o meio ambiente, questionando-se aos alunos qual a relação entre o seu conteúdo e o mundo contemporâneo. Seria relevante observar os elementos verbais e não verbais, interpretan-

do-se a imagem, a correlação entre imagem e o texto, o sentido provocado, a fim de compreender para além do risível intrínseco no gênero, também a mensagem que está subentendida.

Então, compreender os *memes* não apenas reivindica determinada intimidade com as suas características e maneiras de se expressarem, como também exige ir além da decodificação de elementos linguísticos e semióticos. É necessário atentar-se ao que é veiculado na sociedade, pois se comportam enquanto ponte entre mundo e sujeitos. Logo, partindo-se desse tema inicial, no caso, o jogar lixo no chão, é possível promover uma criticidade tanto sobre o papel da reciclagem.

6. Considerações finais

Pudemos observar que tanto a linguagem verbal quanto a visual possibilitaram a transmissão de uma mensagem interdisciplinar e de repercussão social e formativa na vida do aprendiz. Desta forma, o *meme* é um recurso didático que pode desencadear atitudes positivas em relação ao desenvolvimento do indivíduo, principalmente se mostrar atitudes benéficas para com o meio-ambiente.

Logo, é de fundamental importância renovar as formas tradicionais de ensino de linguagens e suas tecnologias, agindo em consonância com a constante atualização do meio exterior, incorporando os mais variados suportes e modos de se elaborar textos.

Desta forma, por meio do estudo das ferramentas citadas acima, espera-se contribuir academicamente para o processo de reconhecimento dos elementos facilitadores para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, evidenciando os pontos positivos desse método sem negligenciar os pontos negativos para, dessa forma, expor as técnicas consideradas mais eficazes na execução desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/>

article/viewFile/1807-9288.2016v12n2p185/33189>. Acesso em: 29 set. 2018.

HORTA, Natália Botelho. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

KOBAYASHI, Sergio Mikio. *Memes no meio digital: um olhar teórico sobre sua propagação nas redes sociais*. Revista Estudos Linguísticos. V.48, n.2. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2337>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/65/showToc>. Acesso em: 02 ago.2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MASSARUTO, Filippo Antonio; VALE, Lara Ferreira do; ALAIMO, Marcela Miquelon. Educomunicação: O meme enquanto gênero textual a ser utilizado na sala de aula. *Revista Pandora Brasil* - Nº 83 - Junho 2017 ISSN 2175-3318. “Letras em Foco”. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/letras_83/filippo_lara_marcela.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. *Anais do SI-ELP*, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 01-15, 2012. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

**ANÁLISE DE EXPRESSÕES DE ORIGEM RELIGIOSA EM
COMENTÁRIOS DA INTERNET**

Karine da Silva Costa André (UERJ)

karine0127@gmail.com

Isabel Arco Verde Santos (UERJ)

verdesantos@uol.com.br

Karine Sant'Anna de Andrade (UERJ)

karinesantanna94@gmail.com

Roberta Maria Fernandes da Silva (UERJ)

RESUMO

O meio virtual, sobretudo as redes sociais, são ambientes propícios à criação e propagação de expressões e gírias novas, que ganham grande repercussão, como os famosos *memes*, atingindo a um público amplo de usuários. Entretanto, esses termos nem sempre são totalmente novos, mas sim expressões já existentes, que são ressignificadas conforme a necessidade comunicativa do enunciador. O presente estudo visa analisar em comentários da internet e em redes sociais, como o *Facebook*, o uso, pelos internautas, de expressões oriundas do meio religioso que assumiram outras significações no âmbito popular. Para isso, a análise tem como foco investigar as possíveis motivações por detrás dessas mudanças, tais como: os contextos de utilização das locuções; a relação com seus correspondentes originários; e os efeitos e sentidos gerados, tendo em vista o aspecto sociointeracional da língua. O trabalho vale-se da contribuição de preceitos da Linguística Textual por autores como Ingedore G. Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi.

Palavras-chave:

Memos. Ressignificações. Língua Portuguesa.

1. Introdução

O presente estudo visa analisar em comentários da internet e em redes sociais, como o *Facebook*, o uso, pelos internautas, da expressão *ItiMalia*, que assumiu outras significações no âmbito popular e viralizou na rede. Para isso, a análise tem como foco investigar: as possíveis motivações por detrás dessas mudanças, os contextos de utilização da locução, a relação com seu correspondente originário e os efeitos e sentidos gerados, tendo em vista o aspecto sociointeracional da língua.

O trabalho vale-se da contribuição de preceitos da Linguística Textual, no que diz respeito ao texto como um elemento formador de sentidos, por autores como Ingedore G. Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi. Além da noção de gêneros textuais para abordar o comentário

de *internet*. Acrescenta-se também o embasamento teórico acerca da produção de sentido por via de textos no ambiente virtual.

2. *Uso da linguagem no meio virtual*

O meio virtual forneceu aos indivíduos uma nova modalidade de comunicação, que possibilitou a interação entre os falantes de uma mesma língua ou de línguas diferentes em qualquer ponto do globo terrestre. O ambiente digital surgiu como um fator facilitador dessa prática fundamental. Atualmente, a mídia digital está mais presente do que nunca na vida das pessoas, mostrando-se “enraizada nas práticas sociais de linguagem dos indivíduos” (ABREU; SANTOS, 2019, p. 20).

No meio virtual, sobretudo, nas redes sociais, a informação se propaga muito rápido e de forma descomunal. Para Marcuschi e Xavier, a par das diversas maneiras de expressão que a experiência hipermídia pode proporcionar, “a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais” (2010, p. 16). A medida em que, os usuários compartilham um determinado fato, cria-se uma “onda” de pessoas, conhecidas ou não, que partilham ou não convicções e interesses. Já dizia Thomas Erickson, que a mídia digital é uma “interação altamente participativa” (*Apud* MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 16). Dessa forma, o que pertence ao âmbito individual passa, cada vez mais, a constituir o campo do coletivo.

A língua utilizada na internet sofre variações de acordo com o contexto de uso e o propósito comunicativo. Essa modalidade da linguagem escrita condiz com o contexto em que está sendo empregada, pois a imediatez em comunicar e interagir se figura por meio do uso de abreviações e demais variações a que a língua está submetida em ambiente digital. A produção escrita em gêneros digitais vai de encontro ao padrão culto da língua, com desvios linguísticos, típicos da oralidade.

Tendo isso em vista, podemos evidenciar algumas características do registo na mídia, sobretudo nos comentários de *Facebook*, tais como a linguagem informal e descontraída, temas diversos e, sobretudo, o uso do léxico, que é bastante peculiar no meio digital, que conta com abreviações, como *vc* para *você*, *fds* para *final de semana* entre outros. Alguns estudiosos do campo da Linguística da Internet consideram que esses aspectos característicos da linguagem no meio virtual constituem uma língua a qual é nomeada de “internetês”, caracterizada por ser:

[...] moldada de acordo com as necessidades e as conveniências que vão surgindo, movida e enriquecida constantemente pela criatividade e engenhosidade dos milhões de usuários e marcada pela concisão e compreensão de redundâncias e de tudo o que é desnecessário do ponto de vista estritamente comunicacional. (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 45)

Essas são algumas particularidades de como a língua é usada no meio virtual, sobretudo, em gêneros mais informais como o comentário de *facebook*. Além dessas, há outras, como “os recursos não lexicalizados, suprasegmentais, paralinguísticos (na *Internet*, os paralinguísticos são os emoticons)” (ABREU; SANTOS, 2019, p. 22-23), cuja abordagem mais detalhada foge do escopo do presente trabalho. Todos esses aspectos apontados condizem com a prática interacional que se estabelece no espaço coletivo que é a *internet*.

É na *internet* que o usuário estará mais exposto à diversidade de informações e terá maior contato com diferentes pessoas de culturas diversas e, portanto, precisará acionar o sistema cognitivo, seus conhecimentos de mundo para interagir de forma coerente e coesa nas produções textuais. Nesse sentido, estão presentes os fatores de situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e de aceitabilidade, acompanhados dos elementos de contextualização e do conhecimento compartilhado, “elementos subjacentes à superfície textual [que] entram numa configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2018b, p. 49), compondo o que chamamos de textualidade.

3. Gênero textual comentário de facebook

Os gêneros textuais são ferramentas que efetivam a ação comunicativa dos falantes. Todo texto é transmitido por meio de um gênero textual. Isso porque, para interagirmos uns com os outros, em uma sociedade, faz-se necessário o uso de modelos comunicativos que já estão pré-estabelecidos e cristalizados por seus falantes. Como dizia Bronckart, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (*Apud* MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 31). São como entidades que circulam na comunidade, e desempenham uma função social. Nesse sentido, Carolyn Miller pontua que, “os gêneros são uma ‘forma de ação social’. Eles são um ‘artefato cultural’ importante como parte integrante da estrutura comunicativa da sociedade” (*Apud* MARCUSCHI, 2008, p. 149) (grifo da autora). “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (2008, p. 149). Bakhtin (1979)

aponta-os como “esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal” (*Apud* MARCUSCHI, 2008, p. 208). Logo, toda atividade exercida no âmbito social é expressa por meio de um gênero textual.

Dessa maneira, o comentário de *facebook* constitui um gênero textual na medida em que possui uma funcionalidade social e promove a interação entre sujeitos no ambiente digital. Tal como uma conversação comum do dia a dia, o comentário realizado nas redes sociais pode versar diversas finalidades: expor, argumentar, rebater, comparar, concordar, discordar entre outros posicionamentos possíveis.

O *feed* do *Facebook*, onde são feitas as publicações dos usuários na rede social, sobretudo os comentários, apresenta algumas características semelhantes de um chat em aberto, dentre os gêneros emergentes, pois as conversas são “multiparticipativas” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 51), ou seja, contam com mais de uma participante, conhecidos e anônimos; de caráter sincrônico; função e tema livres e estilo informal.

Tendo em vista a diversidade de pessoas interagindo em um mesmo ambiente, por meio de textos, sons e outras semioses torna a análise da intertextualidade algo desafiador. Tedesco assevera que “[a]nalisar o processo de intertextualidade num ambiente interativo e hipertextual como a rede social *Facebook* não é simples, por causa da complexidade do suporte de gêneros digitais, como é o caso do gênero comentário.” (TEDESCO, 2013, p. 24).

4. *A intertextualidade como mecanismo de coerência*

A análise das expressões de origem religiosa em comentários da internet insere-se no movimento da Linguística Textual, sobretudo quando Beaugrande & Dressler desenvolvem sete princípios constitutivos da textualidade, que definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual, a ver: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e, a que nos atende mais no momento, a intertextualidade. Tal princípio de textualidade configura-se como condição prévia na produção e recepção de determinados tipos de texto, posto que depende de outros textos para estabelecer sentido.

Para que o processamento cognitivo se efetive de fato, a intertextualidade também se constitui como importante fator de coerência, na medida em que se recorre ao conhecimento prévio de outras reproduções

textuais, servindo-se ao uso dos falantes em uma dada interação socio-comunicativa. Por isso é preciso que ambos, emissor e receptor, detenham mútuos conhecimentos tanto linguísticos quanto extralinguísticos, a fim de assimilar esse entrecruzamento textual.

Em consonância com Koch e Travaglia, pode-se afirmar que há dois tipos de intertextualidade: a de conteúdo, que corresponde a uma constante em comum, podendo ser implícita ou explícita, nos textos de uma mesma época, área do conhecimento, cultura, dentre outros; e a de forma, que diz respeito a repetições de expressões, trechos ou enunciados de um texto feito por um produtor de outro texto. No que concerne aos processos comunicativos associados à expressão *ItiMalia* e similares, o que mais se enquadra é o segundo tipo.

Expressões como esta são a todo tempo reproduzidas, compartilhadas e adaptadas pelos usuários, os quais, por sua vez, condicionam essa rede sociointeracional da língua. Não há como realizar essas práticas sócio-discursivas regulares sem se atentar ao uso da intertextualidade. Em todos os contextos de uso, por mais diferentes que elas possam se configurar, é necessário, portanto, o entendimento e domínio desse principal fator de coerência, pois, de acordo com as palavras de Val, “A intertextualidade em Beaugrande & Dressler (1981) constitui um conceito importante para a compreensão do processamento dos textos pelos falantes” (2000, p.10).

5. A origem da expressão *ItiMalia*

Há dois motivos essenciais para as concorrências do *ItiMalia*. A primeira explicação plausível é a de que, na sociedade, assim como, no mundo e na natureza, tudo passa por contínuos processos de mudanças no decorrer do tempo. Logo, a língua, instrumento de interação do homem, também estará suscetível a alterações. Tal como o ser humano, a língua também não está estagnada no tempo, segundo Marcos Bagno, os “falantes mudam a língua o tempo todo” (2009, p. 42), apontando, justamente, para seu aspecto mutável, devido às modificações causadas por seus usuários.

A segunda explicação para tais usos vem da necessidade comunicativa dos falantes em criar novas formas expressão e ou aprimorar mais o que desejam dizer, seja por maior clareza ou expressividade. Como diz Bagno, as modificações condicionadas pelos falantes surgem para que “novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a reali-

dade sejam expressos por novos modos de dizer” (209, p. 42). Faz-se propício também as considerações de Tedesco, ao dizer que é “[...]o usuário da língua que define e escolhe como quer organizar e construir o seu querer de dizer” (2013, p. 23), utilizando os recursos linguísticos necessários para tal propósito.

Antes de discorrer acerca da origem da expressão, vale ressaltar que o uso dela não se dá exclusivamente no meio digital. Trata-se de um fenômeno linguístico oriundo de um processo evolutivo de uso da língua, que, diferentemente do “internetês”, de uso restrito no âmbito virtual, ocorre em diferentes veículos de comunicação, ou seja, independe de uma modalidade específica. O *ItiMalia* é também utilizado de forma recorrente em gêneros orais de cunho informal, conversas corriqueiras, em ambientes descontraídos, como um bate-papo no bar com os amigos.

A expressão que originou o termo é *Virgem Maria*, figura sagrada conhecida como a mãe de Jesus Cristo. Dessa forma inicial são geradas algumas variações, dentre elas o *ItiMalia*, como se vê a seguir: *Vixe Maria*, *Ixe Maria*, *ItiMalia*, *Vixe*, *Vish*, *Ixe eIsh*. Entretanto, muitas de tais expressões remetem à mesma ideia, única distinção está na forma mais reduzida como é o caso de: *Vixe>ixe* e *vish>ish*. Nesse sentido, conforme aspectos significativos, as variações podem ser condensadas em apenas duas: *Vixe Maria* e *ItiMalia* (muito usado também na oralidade como apenas *Iti*). Ambas funcionam como locuções interjetivas. Enquadram-se no grupo das sintomáticas, pois traduzem “estados emocionais como admiração, surpresa, desalento etc., sem implicar a participação do interlocutor” (AZEREDO, 2012, p. 77); para Cunha e Cintra, o “valor de cada forma interjectiva depende fundamentalmente do contexto e da entoação.” (2001, p. 591) A primeira, pode expressar emoções, como: surpresa, “*Vixe Maria!* Quase me matou do coração!”, descontentamento, “*Vixe Maria*, bagunçou tudo!”²⁴; e contentamento, “E olha eu, e olha eu e olha eu louco de amor, *vixe Maria*”²⁵. Enquanto a segunda, *ItiMalia*, o foco desta análise, é usada, normalmente, para designar característica de fofura a algo, serve para expressar “carinho ou admiração” (LATORRE, 2019).

A expressão *ItiMalia*, apesar de ser usada independente da modalidade, seja na oralidade seja na escrita, foi inventada no ambiente digi-

²⁴ Fala do cantor Luan Santana em premiação do Melhores do Ano, no programa do Domingo do Faustão. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3218196/>>

²⁵ Música *Vixe Maria* dos cantores Rick e Renner. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/rick-e-renner/vixe-maria.html>>

tal, constituindo o *meme* que ficou conhecido pela personagem da Mônica Baby diante de um computador. Apesar de ter surgido na mídia digital, seu uso ultrapassou esse limite, sendo hoje em dia utilizado na oralidade. Extrapola a relação dialógica entre escrita e imagem, facilmente proporcionada pelo ambiente semiótico da hipermídia marcado na constituição de um *meme*.

Diferente do teor humorístico presente no *meme*, o *ItiMalia* carrega um efeito de gracejo, ou seja, enquanto umgera gargalhadas, o *outro* costuma vir acompanhado de um sorriso e um olhar de amabilidade. O primeiro tem o propósito de entreter o interlocutor, e o segundo, demonstrar o carinho por parte daquele que usa a expressão com relação ao referente.

Vale considerar que, devido à resignificação da expressão, seu uso nas redes sociais não remete ao nome da Virgem Maria. O processo lhe atribui outra camada de sentido, que a dissocia de seu correspondente no campo religioso. Nesse sentido, há um certo purismo na expressão, já que, não infringe o mandamento que diz que não se deve tomar o nome de Deus em vão. A expressão sofre alterações tanto pelo ponto de vista da forma quanto do sentido.

O *ItiMalia* imita a fala de uma criança que, quando em processo de aquisição da linguagem, troca o fone /t/ por /l/, configurando também um metaplasmo por lambdacismo, tal como o “personagem do Cebolinha, da Turma da Mônica” (LATORRE, 2019), do cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Essa associação corrobora com significado de denotar fofura, tendo em vista que, os bebês são reconhecidos por essa característica.

6. Os usos das expressões no facebook

Para Koch, “[...]os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (2003, p. 15). O *ItiMalia* se mostra como um registro formulado a partir dessa reprodução do social.

Em grupo específico no *Facebook*, *Grupíneo do Catióro Reflexivo*, encontra-se um comentário em forma de *post* de um integrante que ele nomeia de “Oração do ItiMalia”. O texto acompanha a foto de seu

cãozinho com um pano branco na cabeça, como um véu, fazendo alusão à Nossa Senhora.

O título “Oração do ItiMalia” que é atribuído ao comentário demanda uma breve análise, pois a existência desse elemento no texto gera no leitor expectativas, que pode ser ou não confirmadas ao longo da leitura integral. Koch afirma que, ele

[...] é o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto. Assim, um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória para a compreensão da leitura, permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses, que, na leitura, vão ser testadas, confirmando-se ou não. (KOCH, 2017, p. 52)

Nessa ocorrência, o que se sobressalta é a associação ao sentido original da expressão, *Virgem Maria*, facilmente identificável na imagem por meio do apetrecho improvisado que imita um manto. A coerência é estabelecida por intertextualidade, em que “para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2018c, p. 92). Koch diz ainda que em “nossas práticas comunicativas, recorremos a textos que se cruzam e se entrecruzam em novas e variadas combinações.” (2017, p. 39).

Há, então, uma combinação de textos que se entrecruzam, de modo que, há o resgate do sagrado (a Oração da Ave Maria) em um contexto popular, para fins de entretenimento. A intertextualidade, nesse caso, ocorre em sentido restrito que é “quando em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente discursivo que faz parte da nossa memória discursiva, quer revelemos ou não sua fonte” (KOCH, 2017, p. 39).

Acrescenta-se a noção de texto segundo Affonso Romano, quando afirma que o processo de leitura dispensa palavras propriamente escritas ou faladas. Ou seja, a imagem do cão imitando a Virgem Maria é tão texto quanto à oração que o acompanha, pois se tiram dali leituras.

Além disso, o enunciador conta também com o conhecimento de mundo dos internautas para a compreensão da referência, que de tão conhecida não demonstra nenhuma dificuldade. Sobre tais questões, Koch e Travaglia salientam que:

[...] os conhecimentos de mundo são armazenados em nossa memória sob forma de blocos – os modelos cognitivos globais, entre os quais estão as superestruturas ou esquemas textuais, que são conjuntos de conhecimentos que se vão acumulando quanto aos diversos tipos de textos utilizados em dada cultura. (2018c, p. 93)

Bastante emblemático foi o caso do jogador senegalês Ismaïla Sarrque durante a Copa do Mundo de 2018 teve a seu nome abreviado para *IsiMalia* e, por isso, foi apelidado de *ItiMalia*. Tal situação protagonizou alguns dos *memes* mais disseminados pela *internet*.

A locução, por outro lado, pode ser usada inclusive em tom irônico, para rechaçar a imagem à qual está sendo vinculada, por exemplo, o caso de Michel Temer. O episódio das eleições de 2018, com a saída do político e possibilidade de entrada de Jair Bolsonaro para a presidência, contou com uma série de *memes* do *ItiMalia* pelos internautas preocupados com o resultado do segundo turno. Dentre os comentários sarcásticos, estavam: “Quem é meu *ItiMalia*? Quem é o meu tirador de dinheiro favorito? É você, é você sim!”; “*Itimalia* coisa mais linda vampiluzinho-semvegoíno (*sic*) fica era brincadeira” (PADRÃO, 2018). A expressão, nesse caso, é usada com tom irônico para rechaçar a imagem à qual está sendo vinculada.

Na edição do jornal Extra de 16 de agosto de 2019, foi publicada uma matéria sobre a cantora Malia, intitulada *Vixe, Malia!*. O título configura um trocadilho com a locução interjetiva *Vixe Maria* e o nome artístico da jovem, *Mália*. O texto acompanha um ensaio de moda com botas, em que a artista aparece empoderada. O aspecto de empoderamento é instaurado pelas roupas extravagantes, as posições um tanto inusitadas e pelo enquadramento da câmera de baixo para cima, enfatizando o caráter altivo de Malia. A associação feita entre *Ave Maria* e o nome *Mália* pode ser interpretada no sentido de elevar a figura da cantora ao patamar divino, pondo-a no pedestal. Sua trajetória de origem humilde é digna de enaltecimento. A junção dos dois nomes gera uma locução interjetiva que é a soma do sagrado, o transcendente, com o profano, a vaidade, a ambição e a luxúria.

7. O tabu existente acerca desses usos

Se os falantes modificam o funcionamento da língua para atender às suas próprias necessidades comunicativas, logo, não existe “erro comum”, como defende Bagno, mas sim “um *acerto* para tornar a *comunicação* mais certa” (2009, p. 44) (grifo do autor).

Mas será que o falante faz alusão ao termo de origem, *Virgem Maria*, quando tem contato com *ItiMalia*? Muitas pessoas reproduzem a expressão viral de forma inconsciente, sem sequer refletir acerca de seu significado, muito menos de sua origem. O efeito da viralização é seme-

lhante ao de uma pessoa no mar: o corpo se sujeita aos movimentos das ondas e, por vezes, perde o autocontrole e é arrastado por ela. A recepção que o usuário terá do *ItiMalia* está relacionado aos seus conhecimentos prévios, de acordo com suas ideologias e crenças.

Pode ser que no meio religioso ou uma pessoa mais crítica com as questões acerca da linguagem, ou mesmo alguém que não compartilhe da experiência midiática resgate o sentido anterior a sua transformação, de *Virgem Maria*, e tal associação possa gerar certo desconforto, sentimento de desrespeito e até ser interpretada como blasfêmia. Muitos religiosos tratam algumas palavras de maneira bastante delicada, seja por superstição, medo, ou apenas demonstração de respeito ao divino.

Existem palavras que, quando pronunciadas, podem estar relacionadas a energias boas ou ruins, por esse mesmo motivo certas palavras, dependendo da cultura do falante, são evitadas para não causar nenhum dano a pessoa que as proferem. No caso dos nomes sagrados, a repetição em contextos populares ou a repetição sem seu contexto religioso pode sugerir até uma maldição a quem os utiliza, mesmo que de forma modificada.

Segundo Guérios, “[a]s palavras exteriorizadas podem ter forças sobrenaturais benéficas ou maléficas, porém há palavras que não devem ser exteriorizadas, a fim de evitar malefícios dos mesmos poderes.” (1955a, p. 7). A essa última categoria chama-se de tabu, que “pode ser traduzida por ‘sagrado-proibido’ ou ‘proibido-sagrado’” (GUÉRIOS, 1955a, p. 7) e incita a “proibição de dizer certos nomes [...] cuja infração causa infortúnio ou desgraça” (MONTEIRO, 1986, p. 14).

A transformação da palavra de *Virgem Maria* à *ItiMalia* seria uma forma também de fugir das maldições por seu uso indevido, uma forma de reagir ao Tabu linguístico. Sabota-se o uso da palavra para não sofrer as consequências de seu uso dito indevido pela religiosidade.

Bom exemplo disto encontramos na representação mágica do personagem bruxo Lord Voldemort do filme *Harry Potter*, cujo ser era tão mal e poderoso que as pessoas do mundo da magia apenas se referiam a ele como *Você sabe quem*. Isso porque se tratava daquele que não podia ser nomeado, pois acreditava-se que apenas em pronunciar seu nome algo de ruim poderia acontecer, ou poder-se-ia invocá-lo.

Isso porque existe a crença de que “a formação do mundo é concebida como um pensamento de Deus, materializado pela força da palavra” (MONTEIRO, 1986, p. 12). Sobre esse poder acerca da força que

exerce a palavra, Monteiro afirma que se trata de “uma relação quase mágica entre o nome e a coisa nomeada, pela qual o nome traz consigo, uma vez pronunciado, a presença da própria coisa” (1986, p.13). Dessa forma, a “palavra não é sinal cômodo, prático, para denotar a coisa, senão a substância, a alma da própria coisa” (GUÉRIOS, 1955a, p. 11).

O mandamento bíblico sagrado que diz: “Não tomarás em vão o nome do Senhor teu Deus [...]” (Bíblia Sagrada NVI, Ex 20:7) repercute desse pensamento que reconhece nas palavras proferidas, de mesmo campo simbólico, força colossal. Muitos acreditam que o uso da expressão seria uma ofensa ou afronta contra Deus, devido ao mandamento em questão.

Como lei, o mandamento funciona como uma advertência, que, se não obedecida, pode ocasionar em penalizações. Assim, espera-se respeito, até daqueles que não seguem a doutrina judaico-cristã. O ato de chamar o nome do deus é tanto motivo para se temer quanto para se exaltar. Sobre isso, Guérios afirma que

Deve-se o máximo respeito e veneração ao nome de Deus; é um dos mandamentos: — “Não tomarás o nome do Senhor teu Deus em vão, porque não ficará impune aquele que tomar o seu nome por uma coisa vã” (Deuteronômio, V, 11). E, na liturgia da Igreja católica, após a bênção do SSmo. Sacramento: — “Bendito seja o seu santo Nome!” — “Bendito seja o nome de Jesus!” — “Bendito seja o nome de Maria, virgem e mãe!” (GUÉRIOS, 1955b, p. 81)

Percebe-se que o mesmo tratamento ocorrerá com o nome de *Virgem Maria*, uma vez que se encontra no mesmo pedestal da santidade. O adentramento na essência da linguagem, em seu purismo, na sua verdade, é um sentimento ilusório e inatingível. Monteiro assevera que

[...] a consciência da verdade, a penetração na essência da linguagem é um desejo vão que dificilmente se realiza. Em consequência, o homem se torna um alienado em sua própria casa, uma vez que realmente ele nada mais é que a linguagem em si mesma. E disso advém uma pluralidade de sentimentos e atitudes em relação às palavras. (MONTEIRO, 1986, p. 13)

Assim, percebe-se que o falante extrapola o limite existente entre significante (como identificamos e descrevemos o objeto) e significado (o próprio objeto), postulados de Saussure. As relações existentes entre as palavras e as coisas são diversas e singulares, tal qual afirma Foucault sobre o quadro de Velázquez, *Las Meninas*, ao se apropriar da obra a partir de sua intervenção sobre ela. Processo semelhante ocorre com o falante em seu papel de usuário da língua: se apropria de uma forma da linguagem verbal (a palavra) e a ressignifica conforme seus valores e cren-

ças. A coisa a que a palavra faz alusão apenas se faz representada pela língua, ou seja, a sensação de medo, dos maus pressentimentos e de punição “não passa de uma questão de linguagem” (MONTEIRO, 1986, p. 15).

8. Conclusão

O uso do *ItiMalia* segue repercutindo nas redes sociais, sobretudo nos comentários de *Facebook*. O que vai orientar o usuário na apreensão de seu sentido é seu conhecimento prévio e de mundo acerca da ressignificação e aplicabilidade da expressão no contexto comunicativo. A recepção depende desses fatores, além dos de ordem ideológica, religiosa, social, histórico e cultural que os sujeitos carregam para a interação, podendo, assim, ser a expressão bem aceita ou não.

É fato que a língua funciona como um organismo que se desenvolve em caminho à mudança tal qual seus falantes; esse processo, portanto, é inevitável.

Logo, podemos concluir que não há apenas uma forma de significação de uma palavra, pois ela sofrerá mudanças de acordo com o seu uso comunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Teresa Tedesco V.; SANTOS, Cristina Normandia dos. As relações de intertextualidade conforme as funções discursivas anafóricas no gênero digital comentário, no *Facebook*. In: SOUSA, Vanda; CIVILIENE, Gabriele Salciute. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. V.12, nº 1, 2019. p. 19-36

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BÍBLIA Online NVI. Mateus 1:23,25. Disponível em: <https://www.biblionline.com.br>. Acesso em 14. ago. 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Êxodo 20:7. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br>. Acesso em 14. ago. 2019.

_____. Êxodo 3:5. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br>. Acesso em 14. ago. 2019.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORSTER, Renê. *Gêneros: o que são memes?*. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

GUÉRIOS, R. F. Mansur. A substituição em linguística. In: *Revista Letras*, v. 19, UFRP, 1971.

_____. Tabus Linguísticos'. In: *Revista Letras*: UFRP, 1955a. v. 3.

_____. Tabus Linguísticos'. In: *Revista Letras*: UFRP, 1955b. v. 4.

HARRY Potter o guia. Saiba tudo sobre Lord Voldemort. Disponível em: <http://harrypotteroguia.blogspot.com/2011/10/saiba-tudo-sobre-lord-voldemort.html>. Acesso em 14. ago. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018c.

_____. *Escrever e argumentar*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LATORRE, Julia. O que significa “ItiMalia”. Um Como. 20.fev.2019. Disponível em: <<https://tecnologia.umcomo.com.br/artigo/o-que-significa-iti-malia-28807.html>> Acesso em: 05.jul.2019

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

PADRÃO, Márcio. “*ItiMalia*”: *entenda a expressão fofo que apareceu nas redes sociais*. UOL. 15.out.2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/tecnologia/noticias/redacao/2018/10/15/iti-malia-michel-temer-viral-meme.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 30.jul.2019.

MEDIUM Corporation [US]. *Ai meu Deus: O que realmente significa Usar o Nome de Deus em Vão*. Disponível em: <https://medium.com/yesheisbrasil/ai-meu-deus-o-que-realmente-significa-usar-o-nome-de-deus-em-v%C3%A3o-9d737369f092>. Acesso em 14. ago. 2019.

MONTEIRO, José Lemos. *As palavras proibidas*. In: *Revista de Letras: Fortaleza*, 1986. 11(2).

SANT’ANNA, Affonso Romano de. *Ler o mundo*. A garganta da serpente. Artigos

envenenados – textos e artigos. Disponível em: <http://www.gargantada-serpente.com/artigos/affonso_romano4.shtml> Acesso em: 11.ago.2019.

_____. *Paródias, Paráfrase e Cia*. São Paulo: 2003.

SHEPHERD, Tania G; SALIÉS, Tânia G (Org.). *Linguística da internet*. São Paulo; Contexto, 2013.

STEIN, Thaís. *O que são memes?* Dicionário Popular. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/meme/> Acesso em: 5.jul.2019.

TECMUNDO. *Conheça 21 das maiores invenções da humanidade*, 2013. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/ciencia/45705-conheca-21-das-maiores-invencoes-da-humanidade.htm>. Acesso em: 01.jul.2019.

TEDESCO, Maria Teresa. *Educação a distância: o processo de interação e autoria em EAD na perspectiva da linguagem*. In: SIMÕES, D. (Org.). *Semiótica, linguística e tecnologias de linguagem*. Homenagem a Umberto Eco. Dialogarts, 2013. p. 476-493.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de Gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. *Repensando a textualidade*. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

YAHOO. *Você sabe de onde surgiu a expressão “itimalia”?* 31.jul.2018.
Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/voce-sabe-de-onde-surgiu-expressao-iti-malia-174436630.html>> Acesso em: 03.jul.2019.

ANÁLISE DA CONJUNÇÃO *E* EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA

Karine da Silva Costa André (UERJ)

karine0127@gmail.com

Isabel Arco Verde Santos (UERJ)

verdesantos@uol.com.br

RESUMO

A abordagem formalista é a adotada pelas gramáticas normativas, cujo caráter é meramente prescritivo. Nesses compêndios, são ditas regras constituintes da variante culta/padrão que se baseiam no uso de uma classe social de prestígio, ignorando as demais variantes da língua. Os fenômenos linguísticos são, muitas vezes, abordados de forma descontextualizada de seu uso efetivo e de sua utilidade discursiva. O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso da conjunção *e* no gênero artigo de opinião em jornais digitais de grande circulação, atentando-se para a sua funcionalidade discursiva como item gramatical que, além de estabelecer a coesão, excede o valor exclusivamente aditivo e assume, de forma maleável, outros sentidos no texto. Sendo assim, o artigo tem como aporte teórico, sobretudo, postulados da abordagem funcional, que prioriza as relações, funções e efeitos desses elementos gramaticais, por Maria Helena de Moura Neves. A análise conta ainda com pressupostos da Linguística Textual e da noção de gêneros textuais, que contribuem para abordar a construção dos sentidos no texto em um dado contexto sociointeracional, por Ingedore G. Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi.

Palavras-chave:

Conjunção. Abordagem funcional. Gênero Textual. Linguística textual.

1. *Considerações iniciais*

A maneira como têm sido conduzidos os estudos e o trabalho com a língua portuguesa, sobretudo nas escolas de nosso país, aponta para a ineficiência e improdutividade da abordagem formalista, amplamente difundida.

A abordagem formalista é a adotada pelas gramáticas normativas, cujo caráter é meramente prescritivo. Nesses compêndios, são ditas regras constituintes da variante culta/padrão que se baseiam no uso de uma classe social de prestígio, ignorando as demais variantes da língua. Os fenômenos linguísticos são, muitas vezes, abordados de forma descontextualizada de seu uso efetivo e de sua utilidade discursiva. Já a perspectiva funcionalista considera o texto em sua totalidade e o contexto de uso em que ocorrem tais fenômenos da língua.

Tendo isso em vista, o presente trabalho tem como objetivo analisar o uso da conjunção *e* em artigos de opinião dos jornais O Globo, Gazeta do Povo e Folha de São Paulo. O intuito é investigar a partir de uma visão funcionalista como esse item gramatical, além de promover a coesão, excede o valor exclusivamente aditivo e assume, de forma maleável, outros sentidos no texto. O foco é a relação e efeito de sentido estabelecidos entre as partes que compõem o texto, orações ou períodos. Para isso, são analisados dois artigos em específico, dando ênfase aos aspectos de natureza semântica presentes nas ocorrências encontradas e considerando, quando pertinente, os fatores relativos ao estabelecimento da coesão e coerência no texto.

2. Gêneros textuais: artigo de opinião

Os Gêneros textuais podem ser definidos como as diversas estruturas de texto que circulam na sociedade e desempenham um propósito sociointeracional. Para Marcuschi, são “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (2010, p. 23) (grifo do autor).

Dessa maneira, toda comunicação verbal é transmitida por um gênero, tendo em vista que há um texto e um objetivo comunicativo. Marcuschi declara que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. [...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” (2010, p. 22 – grifo do autor). Nesse sentido, os gêneros podem ser concebidos como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

O autor aponta ainda para um aspecto mais voltado para o funcionamento social, ao dizer que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Logo, pode-se perceber que o maior benefício está em “pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua.” (2008, p. 208), pois permite analisar a língua em seu funcionamento, na prática, em textos reais, e não em textos fabricados para uma determinada finalidade, como é muito visto em nas abordagens de caráter formalista.

Como a abordagem funcional se preocupa com as relações (ou

funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, o contexto social e, conseqüentemente, os gêneros assumem papel fundamental no estudo da língua em uso. Daí, a relevância em considerá-los ao trabalho, pois o artigo de opinião cumpre com um propósito social sobre o qual vale refletir, já que o uso do item gramatical em questão, a conjunção *e*, tem relação direta com diversos fatores internos e externos à língua para atingir um objetivo específico com a comunicação.

A tipologia textual predominante no artigo de opinião é a argumentação, pois, como afirma Marcuschi, “entre as características básicas dos tipos textuais, está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto” (2010, p. 28). Portanto, apesar de haver traços linguísticos diversos, como a exposição, a narração, a descrição e até a injunção em menor escala, na construção do texto, a argumentação se faz mais recorrente nesse gênero. A argumentação é, nessa seqüência de base, o predomínio que envolve toda a organização textual, pois conforme assevera Marcuschi, “[quando] se nomeia certo texto como ‘narrativo, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base” (2010, p. 28).

Sobre o projeto discursivo, no gênero artigo de opinião o enunciador além de expor um fato, pretende deixar claro seu ponto de vista sobre ele. O intuito é convencer o leitor da ideia defendida, fazendo com que esse compartilhe, ao final, do mesmo pensamento do produtor do texto. Nesse sentido, faz-se propícia a afirmação de Guimarães de que “o texto é uma unidade. E sua unidade é um efeito ideológico da posição do autor[...]” (1987, p. 14).

Entretanto, os artigos analisados não são uma produção feita por uma pessoa que diz por si, já que os textos são veiculados nos jornais O Globo, Gazeta do Povo e Folha de São Paulo, que disponibilizam seus conteúdos em plataforma digital. Dessa forma, o texto é vinculado a uma entidade social de cunho jornalístico. Logo, a opinião defendida pelo jornal sobrepõe-se a do enunciador, que agora passa a representar do ponto de vista enunciativo. Normalmente, o público-alvo são leitores assíduos que não só conhecem o pensamento defendido pelo corpo, como também pactuam com ele.

O uso da conjunção *e* com sentido de causa e consequência e oposição em artigos de opinião, gênero formal em que se exige a variedade padrão da língua, evidencia que esse elemento coesivo é carregado de

grande maleabilidade discursiva. Até em textos mais formais, como o gênero em questão, em que a seleção vocabular é importante para a construção da argumentação, opta-se, ainda, pelo uso do *e*.

3. A conjunção e de acordo com as abordagens formalista e funcionalista

Os estudos no campo da linguagem dispõem do formalismo e funcionalismo como correntes de pensamento. A principal diferença entre elas está na forma como é concebido o fenômeno da língua tal como observa Castilho, “[...]o formalismo e o funcionalismo se distinguem apenas na estratégia de abordagem do fenômeno linguístico e no papel conferido a esses sistemas.”(2012, p. 64). Dessa forma, a primeira abordagem se preocupa exclusivamente com a estrutura do sistema linguístico enquanto a segunda considera as relações e funções entre essas estruturas. Desse modo, uma gramática normativa vai tratar “da estrutura sistemática das formas de uma língua, enquanto uma gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática entre as formas e as funções em uma língua” (NEVES, 1997, p. 40).

Dessa maneira, o correlato psicológico que rege a orientação formalista é a “competência, isto é, a capacidade de produzir, interpretar e julgar a gramaticalidade das orações” (CASTILHO, 2012, p. 64). Já na funcionalista o correlato psicológico corresponde à competência comunicativa do falante, ou seja:

A capacidade de manter a interação por meio da linguagem. Segue-se que as descrições das expressões linguísticas devem proporcionar pontos de contato com seu funcionamento em dadas situações. A Pragmática é um marco globalizador, dentro do qual se deve estudar a Semântica e a Sintaxe. (CASTILHO, 2012, p. 64)

Apesar da diferença de perspectiva que é adotada pelas abordagens funcionalista e formalista, ambas estudam o mesmo objeto, a língua. Ou seja, abordam com visões diferentes um mesmo objeto, que, se realizado simultaneamente, pode proporcionar à análise maior enriquecimento. Dessa maneira, não são excludentes entre si, muito pelo contrário, se complementam, de modo que, uma tem o foco na forma e a outra na função. Ambas as visões para o estudo da linguagem são de extrema relevância, devendo ser contempladas nos estudos de linguagem.

Acerca da complementaridade entre as duas perspectivas, Dillinger afirma que:

funcionalismo e formalismo não podem, mesmo, ser vistos como alternativas, exatamente porque estudam o mesmo objeto de maneiras diferentes, isto é, porque estudam o mesmo objeto e fenômenos diferentes; assim, um estudo não exclui o outro, sendo ambos complementares e igualmente necessários. (*Apud* NEVES, 1997, p. 50)

Nesse sentido, vale definir o que se entende por coordenação, do ponto de vista normativo. Na gramática normativa de Rocha Lima (1992), o autor parte direto para a definição de conjunções coordenativas:

Palavras que relacionam entre si: a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, [...] oração+ oração etc.). b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta determinação. (LIMA, 1992, p. 184)

A abordagem contempla apenas o aspecto lingüístico sintático, no âmbito formal, desconsiderando o mórfico e, sobretudo, o semântico além de não pontuar acerca de sua funcionalidade. Sobre as coordenativas aditivas afirma que “Relacionam pensamentos similares. São duas: *e e nem*. A primeira une duas afirmações; a segunda (equivale a *e não*), duas negações” (LIMA, 1992, p. 185) (grifo do autor). Nesse caso, o aspecto semântico é privilegiado, mas a definição expressa certa restrição ao considerar somente o relacionamento de ideias semelhantes, quando na verdade, do ponto de vista textual, as possibilidades são múltiplas no estabelecimento dos sentidos.

Na *Gramática escolar da língua portuguesa*, as orações coordenadas estão concebidas como “orações sintaticamente independentes entre si e que se podem combinar para formar grupos oracionais ou períodos compostos” (BECHARA, 2010, p. 351). Novamente, o aspecto sintático é valorizado. Sobre as conjunções coordenativas que as conecta, aborda um caráter mais semântico, se comparado com a das orações de base mais estrutural, quando diz que, “apenas marcam o tipo de relação semântica que o falante manifesta entre os conteúdos de pensamento designado em cada uma das orações[...]” (BECHARA, 2010, p. 352). É perceptível, nessa concepção, um caráter mais funcional ao mencionar o relacionamento entre os itens gramaticais no contexto de uso do falante. Dessa forma, pode-se afirmar que “em todo processo de coordenação há certa unidade de sentido” (GUIMARÃES, 2002, p. 46).

De acordo com a *Moderna Gramática Portuguesa*, que conta com uma seção exclusivamente dedicada à gramática descritiva, porém normativa, o elemento gramatical *e*, trata-se de uma conjunção aditiva que “indica[...]as unidades que une (palavras, grupos de palavras e orações)

estão marcadas por uma relação de adição” (BECHARA, 2001, p. 320). A definição considera a existência de dois conectores aditivos apenas: “*e* (para a adição das unidades positivas) e *nem* (para as unidades negativas)” (2001, p. 320) (grifo do autor).

Em seguida, são considerados os sentidos contextuais para a melhor compreensão do significado global da mensagem, o que mais se aproxima da análise aqui proposta. Segundo Bechara,

[...] graças ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das orações coordenadas permite-nos extrair um conteúdo suplementar de ‘causa’, ‘conseqüência’, ‘oposição’, etc. Estes sentidos contextuais, importantes na mensagem global, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas[...] (2001, p. 320)

No entanto, considerar apenas o sentido expresso pelos lexemas não é o suficiente. Para além disso, há a natureza da relação existente entre as partes que compõem a tessitura textual. Para Marcuschi, os fatores que estabelecem a coesão são “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.” (KOCH, 2018b, p. 17).

Além disso, nesse material, a conjunção coordenativa aditiva “adiciona ou entrelaça duas ou mais orações, *sem nenhuma idéia subsidiária*” (BECHARA, 2001, p. 477) (grifo meu).

Na formulação: João gosta de andar de bicicleta e correr de patins; não há um vínculo semântico entre as orações como em: João caiu de bicicleta e fraturou o braço. Na segunda, há a soma das duas informações, mas, além disso, há a complementação no nível semântico, pois João só fraturou o braço devido à queda de bicicleta, gerando uma relação de causa e consequência entre as duas orações.

Outra gramática menos crítica menciona que as orações coordenadas sindéticas “normalmente indicam fatos ou acontecimentos dispostos em seqüência [...] têm o papel de somar, sem acrescentar outro matiz de significação.” (CIPRO NETO, 2008, p. 463). Essa última definição, com base na perspectiva adotada neste trabalho, não procede, tendo em vista o caráter complementar no nível do significado, como já visto em algumas orações coordenadas ligadas pela conjunção *e*.

Em uma gramática de português para estrangeiros, nota-se uma abordagem mais específica para o ensino de L.P. como L2 por contar com tabelas em que são listadas as conjunções aditivas, intituladas pela

autora como “copulativas” (ARRUDA, 2004, p. 202). Na tabela das aditivas são consideradas as seguintes conjunções: *e*, *nem*, *também* e *que*. O livro didático faz um apontamento muito relevante acerca do contexto de uso, fator indispensável na perspectiva funcional. A autora pontua que o “sentido que as conjunções apresentam é muito variável e só o contexto permite identificá-lo bem. A conjunção *que*, por exemplo, pode ser final, causal, concessiva, integrante etc.” (ARRUDA, 2004, p. 204) (grifo da autora). Dessa forma, o aspecto flexível semanticamente dessa conjunção é reconhecido, aplicando-se ao *e*.

Já para Cunha e Cintra, as conjunções

[...] são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. As *conjunções* que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de *coordenativas*. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 579) (grifo do autor)

E continua acerca da conjunção coordenativa “liga elementos independentes, estabelecendo entre eles relações de adição [...]” (2001, p. 580). “Aditivas [...] servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função. São as conjunções *e*, *e nem* [= e não]” (2001, p. 580 – grifo do autor).

Nessa última gramática, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, são também reconhecidos valores particulares da conjunção *e*, normalmente, não contemplados na gramática normativa e prescritiva. Os autores defendem que algumas dessas conjunções podem assumir diferentes sentidos no discurso, conforme a relação existente entre os elementos coordenados (palavras e orações). Dessa maneira, são considerados os seguintes valores para o item em questão: adversativo; consequência/conclusão; finalidade; consecutivo; explicação enfática; valor equivalente ao da interjeição, iniciando frases de alta intensidade afetiva; e valor de imitação ao chamado bíblico, facilitando a passagem de uma ideia a outra.

Entretanto, o apontamento realizado por essas gramáticas, no geral, não é aprofundado, de modo que os autores só mencionam a existência de tais ocorrências e até reconhecem o valor complementar ao de adição entre as orações, as quais o item conecta, porém não se debruçam acerca do fenômeno. A explicação que defende o estabelecimento de sentido por meio dos lexemas, menor unidade da língua dotada de sentido, é tida como irrelevante para o estudo da conjunção.

Maria Helena de Moura Neves traz um olhar funcional para as conjunções coordenativas aditivas, privilegiando a natureza da relação

existente entre as orações que compõem o período coordenado. Segundo ela,

O *E* evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados, e, a partir daí, acresce um segundo segmento a um primeiro, recursivamente, seja qual for a direção relativa desses segmentos, determinada pelas variações contextuais. (NEVES, 2011)

O *E* marca uma relação de *adição* entre os segmentos *coordenados*, o que indica que esse coordenador possui um caráter mais neutro do que os outros (2011, p. 739) (grifo da autora).

A pesquisadora ressalta o papel das variações contextuais que determinam o uso do elemento gramatical. Diferente das gramáticas vistas anteriormente, em que não considerava o aspecto acerca do efeito que o *e* exerce, aqui ele é abordado como um elemento de caráter neutro, se comparado com os demais. Nessa visão, é feita menção a escolhas realizadas pelo enunciador, um ser que pensa sobre seu ato de fala e escrita.

Sobre a natureza da relação entre os segmentos coordenados, Neves afirma que o “*E* pode resultar da adição de segmentos que entre si mantêm uma relação semântica marcada, por exemplo: uma relação de *contraste* [...] de *causa-consequência* [...]” (2011, p. 739-740) (grifo da autora). Baseada nos usos do português, a gramática se detém de modo a privilegiar os aspectos semânticos das ocorrências da conjunção *e*.

A Linguística Textual, cujo objeto de investigação é o texto, “já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos” (COSTA VAL, 2004, p. 3), privilegia os fatores textuais, como a coerência e a coesão e os fatores contextuais que o constituem. Nessa perspectiva, o “texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.” (KOCH, 2018b, p. 11). A coesão é a responsável por estabelecer as relações entre as partes do texto. Koch define o fenômeno da coesão e da coerência textual, respectivamente, como mecanismos cuja função

[...] é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados, como, por exemplo: *oposição* ou *contraste* [...]; *finalidade* ou *meta* [...]; *consequência* [...]; *localização temporal* [...]; *explicação* ou *justificativa* [...]; *adição de argumentos* ou *ideias* [...]. É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o “tecido” (tessitura) do texto. (2018b, p. 15) (grifo do autor)

O principal papel dessa conjunção é juntar duas informações ou ideias no texto, mas os fatores textuais de coesão e coerência, além dos

contextuais, são indispensáveis para o estabelecimento de sentido na organização da “tessitura” textual.

Para o fator da coerência textual não basta apenas assinalar as relações existentes entre as unidades linguísticas na superfície do texto “Antes, será necessário considerar o processo total ou a estrutura semântica global desde a intenção comunicativa do escritor ou locutor até as estruturas lingüísticas em que se manifesta finalmente essa intenção” (GUIMARÃES, 2002, p. 41). O sentido que é extraído entre as partes do texto ocorre por conta da coerência que o leitor ou interlocutor estabelece dele e não devido às frases preestabelecerem um sentido umas com as outras. Para Guimarães, o texto “é coerente não porque as frases que o tecem guardam entre si determinadas relações, mas antes porque estas relações existem precisamente por força da coerenciado texto. Desse fato pode-se concluir a possibilidade de a “*coesão ser efeito da coerência*” (2002, p. 41) (grifo da autora). E continua acerca da coesão, como resultado da coerência no texto: “[...] o texto chega a ser coerente e a refletir-se numa sucessão linear de unidades lingüísticas relacionadas - estas gerando a *coesão* - devido à existência de um plano global prévio à articulação textual ” (2002, p. 4) (grifo da autora).

4. *A conjunção e como operador argumentativo no gênero artigo de opinião*

No artigo de opinião, um texto predominantemente argumentativo, a conjunção *e* pode, junto de outros itens gramaticais, exercer uma série de funções ao introduzir um argumento. Sobre isso Koch afirma que

A gramática de uma língua possui certos elementos que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam. Ducrot, o criador da teoria da argumentatividade na língua, designou esses elementos de *operadores argumentativos*. (2017, p. 61) (grifo da autora)

Os operadores argumentativos desempenham um papel fundamental para a argumentação. Eles são “responsáveis pelo *encadeamento dos enunciados*, estruturando-os em texto e determinando a *orientação argumentativa* [...]” (KOCH, 2017, p. 76) (grifo da autora).

Tendo em vista o gênero artigo de opinião, a conjunção pode exercer também o papel de somar “argumentos a favor de determinada conclusão” (KOCH, 2018b, p. 61), corroborando com a finalidade dis-

cursiva do gênero. Une premissas de mesmo teor argumentativo ao mesmo tempo em que as articula. Em estudo anterior, Guimarães afirma que “*oe* é um operador que reúne argumentos de mesma força argumentativa” (GUIMARÃES, 1987, p. 124) e que “[...]se tem procurado, no interior da semântica argumentativa, considerar que estes operadores têm uma função na articulação de argumentos” (GUIMARÃES, 1987, p. 125).

Além disso, *e* funciona, muitas vezes, como uma espécie de conector curinga, podendo ser incorporado em diversos textos, sejam eles orais ou escritos. Eduardo Guimarães (1987) aponta para esse aspecto flexível da conjunção *e* ao compará-la com o *não só ... , mas também*, em que se faz marcante o teor argumentativo. Ele afirma que este último

(...) é um operador cuja frequência não é muito grande e cujo uso parece se dar em textos de registro mais formal, ou com forte caracterização argumentativa. Nisto também ela diferiria da conjunção *e*, muito frequente, independente do registro e do tipo de discurso. (GUIMARÃES, 1987, p. 123) (grifo do autor)

Há dois tipos de articuladores na argumentação: os de relação lógico-semântica e os discursivos argumentativos. O primeiro “são responsáveis pela relação entre o conteúdo de duas orações. No texto, as relações lógico-semânticas entre orações são estabelecidas por meio de conectores.” (2017, p. 124). Dentre essas relações pode-se citar condicionalidade, disjunção, temporalidade entre outras. O segundo tipo de articuladores são os discursivos argumentativos que diferentemente dos anteriores, vão determinar uma relação entre o conteúdo das duas orações. Nesse sentido, serão trabalhadas as relações de causalidade e contrajunção, conforme as funções desempenhadas pela conjunção *e* em determinado contexto de uso.

5. Análise dos usos da conjunção *e* nos artigos

A partir da análise da conjunção *e* nos artigos de opinião, constatou-se uma quantidade significativa cujo valor semântico é meramente aditivo, ou seja, o papel do *e* é somente somar ideias, palavras de mesma função sintática e elementos de composição. Entretanto, a grande quantidade não é espantosa, tendo em vista se tratar de uma conjunção muito utilizada na língua portuguesa.

Para a análise, serão retirados exemplos pontuais de dois artigos de opinião em específico dentre os jornais selecionados, O Globo, Folha

de São Paulo e Gazeta do Povo, com o intuito de não estender demais o trabalho. Em todos os casos serão considerados, além dos fatores textuais, os fatores contextuais, sempre que necessário, para a melhor compreensão do texto como uma unidade de sentido.

O primeiro artigo, *João Gilberto não era o rabugento que se pensa*, do Jornal Folha de São Paulo, aborda o cantor João Gilberto, que morreu no dia 6 de julho de 2019. Já pelo título do artigo, pressupõem-se que o artista era conhecido por sua personalidade enfadada, de modo que o propósito do projeto textual é contradizer esse conhecimento compartilhado pelo senso comum, como se confirma no subtítulo “Sensível e afetuoso, compositor era um amigo crítico e franco que amou muitas mulheres e viveu de maneira intensa”. Trata-se, assim, de um texto em potencial para o uso da adversativa, e que, portanto, a conjunção *e* pode servir como um conector pacificador, no sentido de construir de maneira mais sutil, uma imagem do artista que o enunciador deseja sustentar. As relações das ocorrências seguem abaixo:

a) Fazia perguntas por curiosidade	e	não por polidez, e escutava a resposta com atenção plena.
b) Telefonou-me um dia e elogiou Lula. Não pela sua política,	e	sim porque ele chamara Marisa de “minha galega”
c) Isso quando tinha dinheiro. Quando não, pedia emprestado,	e	pagava sempre.
b) Ele acabara de gravar um disco, o primeiro em estúdio numa década,	e	eu precisava de fotos para a capa de Veja.

Em *a)*, na primeira ocorrência de *e*, pode-se perceber que a conjunção não soma duas ideias (“Fazia perguntas por curiosidade” / “não por polidez”), mas ao contrário, carrega um aspecto de contraste entre as partes. A relação que *e* estabelece é de exclusão da informação contida em “não por polidez”, gerando o afastamento desse dado da primeira informação “Fazia perguntas por curiosidade”. João Gilberto fazia perguntas por curiosidade, *mas* não por polidez. A função do *e* na oração é articular duas informações cuja relação estabelecida é de cunho discursivo-argumentativo por contrajunção, ou seja, por “oposição, contraste de ar-

gumentos” (KOCH, 2018b, p. 93) no sentido de contrastar um dado excludente (“não por polidez”) à ideia principal que se quer transmitir (“Fazia perguntas por curiosidade”).

A construção da coerência, segundo Koch, “decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais” (2018c, p. 71). Nesse sentido, cabe ainda comentar sobre a camada extralinguística ou de referentes situacionais em torno do enunciado (“Fazia perguntas por curiosidade” / “não por polidez”) que está relacionada a fatores de ordem cultural.

Culturalmente, estamos inseridos numa sociedade, envolta dos chamados contratos sociais, convenções pré-estabelecidas de conduta social, e considerando fatores como situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade do discurso entre outros, o usuário da língua pode alterar seu comportamento para fins de adequação em um determinado contexto sociointeracional. Logo, fazer perguntas apenas por polidez é bastante comum e estabelecer essa distinção entre um comportamento generalizado na sociedade e um caso em específico, do cantor, faz-se fundamental para a melhor compreensão do texto sobre quem foi essa personalidade. Seguindo essa linha de raciocínio, Koch assevera que:

[...] não só os conhecimentos prévios são de extrema importância no processamento textual e, portanto, para o estabelecimento da coerência como também os conhecimentos partilhados ou pressupostos como partilhados – entre os interlocutores, que vão determinar, por exemplo, o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto. (KOCH, 2018d, p. 53-4)

Desse modo, houve a necessidade de marcar explicitamente por contrajunção a real motivação do cantor fazer perguntas. Caso contrário, o leitor poderia inferir se tratar de mera polidez, levando em consideração os aspectos mencionados. O sentido adversativo articulado pelo *e* se instaura não no nível linguístico, mas no cultural e interacional.

Na segunda ocorrência, nesse ponto do artigo, (“Não pela sua política, *e* sim porque ele chamara Marisa de “minha galega”), *e* assume o papel de elemento coesivo adversativo. A conjunção *aí* pode, facilmente, ser substituída por outra de mesmo valor, como o *mas* ou *porém*, funcionando como uma conjunção discursiva argumentativa por contrajunção.

Para compreender melhor a função desempenhada pela conjunção *e* em *c*), “Quando não, pedia emprestado, *e* pagava sempre.” é preciso considerar elementos linguísticos, do texto em si, mas também extralinguísticos. O próprio artigo indica explicitamente que João Gilberto pas-

sava por problemas financeiros, um fato, talvez, do conhecimento prévio de muitos. A frase anterior, “Isso quando tinha dinheiro.” corrobora esta ideia. Ao dizer que ele pedia emprestado, por causa desta frase anterior, pode-se supor que ele não pagava, mas a complementação já indica o contrário: ele sempre quitava sua dívida. Logo, *e* exerce a função de conjunção adversativa.

Já na ocorrência *d*), se visto de forma isolada sem considerar outras informações cedidas pelo próprio texto e algumas informações prévias de conhecimento de mundo, pode-se pensar que as duas orações (“Ele acabara de gravar um disco, o primeiro em estúdio numa década” / “eu precisava de fotos para a capa de *Veja*.”) não têm dependência de sentido entre si. A segunda seria apenas o somatório de um dado novo, o que faz com que *e* exerça efeito de adição.

Entretanto, oferece menos obstáculos no processamento cognitivo do texto e na identificação da função exercida pela conjunção *e* saber de alguns conhecimentos prévios, como o fato do produtor do texto, Mario Sergio Conti, ser editor da revista *Veja*, na época, e precisar de fotos do artista para complementar algum conteúdo sobre o lançamento de seu novo disco. A construção do sentido é mais bem estabelecida e o efeito de causa e consequência articulado pelo *e* faz-se mais evidente. Por causa do término da gravação do disco o editor precisava incorporar esse feito do cantor na revista.

Um dado novo se destaca neste exemplo. A relação de causa e consequência se faz aqui evidenciada, porque o sujeito das duas orações não é o mesmo. Enquanto a primeira frase apresenta João Gilberto como o sujeito da oração, com o pronome como elemento coesivo, a segunda oração destaca o autor do texto como sujeito. Diferente do exemplo supracitado (João caiu e fraturou o braço), embora tenhamos a ideia de causa e consequência presente na relação entre as orações, o valor aditivo, também aplicável, acaba se sobrepondo à outra ocorrência. Já no exemplo do texto do artigo da Folha, considerando a ocorrência de dois sujeitos diferentes, um para cada oração, o sentido de causa e consequência aparece com maior força.

O segundo artigo, *Um presídio e um cemitério para Pontal do Paraná,* do jornal Gazeta do Povo, discute sobre a problemática acerca do projeto do Pontal do Paraná. O posicionamento assumido pelo jornal é evidente ao deixar claro que tal projeto envolve uma série de danos tanto ambientais quanto sociais, acarretando mais prejuízos do que benefícios  populao local. As ocorrências estão dispostas abaixo:

a) O represamento das águas do Xingu acabou com a pesca da região	e	centenas de pessoas ficaram desempregadas.
b) O caos se instalou na região amazônica	e	hoje se perpetua, crescendo continuamente.
c) Belo Monte funciona a todo o vapor	e	enriquece as empresas que compõem o consórcio de exploração das águas e da energia gerada pelo Xingu.

Em *a)*, a relação de causa e consequência estabelecida entre as partes do texto, as quais a conjunção conectiva, é bastante evidente. As “centenas de pessoas ficaram desempregadas” é a consequência gerada pelo fim da prática de pesca desenvolvida na região, que por sua vez, foi resultado do represamento das águas do rio Xingu. Percebe-se, nesse exemplo, um efeito “dominó”, em que um fato (“O represamento das águas do Xingu”) ocasiona uma reação (“acabou com a pesca da região”), e essa reação gera uma segunda consequência (“centenas de pessoas ficaram desempregadas.”). Nessa construção, tem-se um período composto por coordenação, em que estão unidas duas orações independentes do ponto de vista sintático (O represamento das águas do Xingu acabou com a pesca da região /centenas de pessoas ficaram desempregadas.). O fato de serem independentes possibilita comporem enunciados de forma isolada, já que uma não depende da estrutura da outra. Mas, nesse caso, não surtiria o mesmo efeito de sentido de causa e consequência desejado pelo autor, uma vez que, sua intenção é deixar claro que a causa de centenas de pessoas desempregadas é o fim da pesca na região devido ao represamento das águas do Xingu.

Dessa forma, a relação entre as duas orações se estabelece no nível semântico. Diferente da noção normativa de não haver dependência de ideias entre as coordenativas aditivas. O somatório das duas orações auxilia na construção da ideia a ser transmitida pelo enunciador do texto, que deseja mostrar essa dependência dos fatos no nível semântico, e não da estrutura.

Na ocorrência em *b)*, a causa (“O caos se instalou na região amazônica”) é o que gerou a consequência (“hoje se perpetua, crescendo continuamente.”) para a região de Altamira. A conjunção *e*, assim como o-

corre em *a*), funciona como um elemento coesivo que expressa claramente o valor de causa e consequência entre as orações do período. Assim, o *e* viabiliza a relação entre essas partes, pois se deduz que só é possível um problema, o caos, se perpetuar e crescer constantemente, uma vez que ele se instaura em um determinado ambiente.

Nesse caso, *b*) também pode ser substituído do ponto de vista argumentativo por outro conector da mesma função e dotado de maior capacidade expressiva para a argumentação, como, por exemplo, o uso do *por causa* ao final da segunda oração, mas para tanto seria preciso que houvesse algumas alterações sintáticas para fins de adequação do período.

Embora esta leitura, percebe-se que o fato de haver o mesmo sujeito para as duas orações (*O caos*), o sentido de causa e consequência concorre com o sentido aditivo, neste caso ainda, com acréscimo gradativo de informações, pois *hoje se perpetua (e) cresce continuamente*.

Em *c*), o valor assumido por *e* como elemento coesivo é bem visível também: a causa (“Belo Monte funciona a todo o vapor”) resulta em uma consequência positiva (“enriquece as empresas que compõem o consórcio de exploração das águas e da energia gerada pelo Xingu.”). A lógica em torno do efeito de causa e consequência se repete: as empresas só enriquecem por causa da hidroelétrica que funciona a todo vapor, caso contrário não haveria sentido, tendo em vista que, quanto maior for a produção mais as companhias se beneficiam financeiramente.

Nessa última ocorrência, a conjunção *e* assume o mesmo valor semântico de *por isso*, exceto pelo teor argumentativo enfraquecido. No entanto seu uso é feito, muitas vezes, de forma generalizada. Retoma-se aqui o uso recorrente do *e*, já evidenciado por Guimarães, considerando que a conjunção independe do tipo de registro e discurso em que ocorre.

O que se observa é que em *b*) e *c*) a presença de apenas um sujeito gera um abrandamento no valor de causa e consequência, no entanto ainda existente, pois a segunda oração dá continuidade à declaração feita sobre o sujeito na primeira oração. Essa retomada pode dar notoriedade ao caráter aditivo da conjunção, no sentido de somar acontecimentos, mesmo que um seja, claramente, consequência do outro.

Na ocorrência *a*), é possível perceber uma relação mais explícita de causa e consequência entre as orações marcada pela presença de sujeitos diferentes. Isso implica a atualização do referente e da declaração que será feita dele, como se segue: “O represamento das águas do Xingu”

(Sujeito 1ª oração); “acabou com a pesca da região” (Verbo + predicado 1ª oração); são atualizados por “centenas de pessoas” (Sujeito 2ª oração) e “ficaram desempregadas.” (Verbo + predicado 2ª oração). A não retomada do primeiro sujeito, ocasionada pela atualização de um novo dado, resulta na quebra de continuidade, enfraquecendo a ideia de soma entre as partes e evidenciando a causa e consequência.

Uma observação do ponto de vista dos lexemas envolvidos, como sugere Bechara (2001), aponta para uma dependência no nível extralinguístico, no âmbito do sociocultural, já que o Rio Xingu é a fonte de sustento dessas centenas de pessoas afetadas pelo represamento das águas. O impacto é gerado pela dependência econômica da população envolvida.

6. Conclusão

Por meio das comparações entre gramáticas acerca da concepção que é feita das conjunções coordenativas aditivas, nota-se, na maioria, o reconhecimento por atribuições do elemento gramatical para além do valor meramente aditivo. Entretanto, apesar de outros valores serem considerados, como oposição, causalidade, conclusão, etc., percebe-se que as definições mostram que o caráter aditivo se sobrepõe aos demais, daí esses, por sua vez, são tidos como menos importantes. Porém, em muitos casos o que vemos é o contrário: o valor dito como complementar (âmbito semântico) ao da adição (âmbito sintático) é o de maior efeito e, logo, mais relevante que a relação de soma estabelecida no nível estrutural, responsável por articular sintaticamente as partes da oração ou período. O sentido se constrói a partir do todo, por meio da função que determinadas formas linguísticas assumem em um certo contexto de uso e não pelo papel convencionalizado e solidificado a essas formas pela tradição.

Pressupõem-se que os membros que compõem o corpo editorial dos jornais analisados disponham de elevado nível de escolaridade, conheçam a modalidade culta padrão e saibam o que se espera de um projeto argumentativo. Além de terem noção de fatores da coerência, como aceitabilidade do público-alvo, questão de extrema importância na área de jornalismo. Assim, dentre as diversas possibilidades de escolha disponíveis no eixo paradigmático, os enunciadores optam por selecionar a conjunção *e*, de caráter genérico, e carga semântica fraca aparente para uso no campo da argumentação, tipologia predominante no gênero artigo de opinião. Isso corrobora com a tese defendida de que a natureza da relação que se estabelece no nível semântico, se sobrepõe, em muitos ca-

sos, ao da organização sintática, em que o valor de soma do elemento é quase inquestionável pela abordagem formalista.

O uso da conjunção *e* atende a diversas finalidades comunicativas, o foco deste estudo foi apenas a natureza da relação existente entre as partes que estruturam o texto, mas há outras que assim como essa, merecem um estudo maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Irlandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ARRUDA, Lígia. *Gramática de português para estrangeiros*. Porto: Porto, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do português brasileiro*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gramática funcional: natureza, funções e tarefas. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Descrição do português II*. Publicação do Curso de Pós-Graduação e Língua Portuguesa, Ano V, n. 1. Campus de Araraquara: UNESP, 1991.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

CONTI, Mario Sergio. *João Gilberto não era o rabugento que se pensa*. In: Folha de São Paulo. Uol. 11 jul 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/joao-gilberto-nao-era-o-rabugento-que-se-pensa.shtml>> Acesso em: 15 jul 2019.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre: LP&M, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DALLEDONE, Claudio. *Um presídio e um cemitério para Pontal do Paraná*. In: O Globo. 03 jul 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/um-presidio-e-um-cemiterio-para-pontal-do-parana/>> Acesso em: 15 jul 2019.

DUARTE, Maria Eugenia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 205-23

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

_____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Coerência textual*. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2018c.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018d.

_____. *Escrever e argumentar*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: parábola Editorial, 2010.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*.

3.ed. São Paulo: Ática, 2009.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino de Gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANÁLISE DOS DISCURSOS MÉDICOS NA IMPRENSA SOBRE OS SURTOS DE CHIKUNGUNYA BRASIL

Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv333@gmail.com

RESUMO

O primeiro caso de chikungunya foi registrado em 1950, na Tanzânia. No ano de 2014 foram registrados 824 casos de chikungunya no Brasil. Surtos da chikungunya na região sudeste ocorrem a partir de 2015. Torna-se epidemia no nordeste brasileiro em meados de 2016. Com 60.000 casos confirmados de chikungunya no Ceará que teve até então o maior índice do país. A chikungunya em sua fase mais aguda compromete as articulações promovendo fortes dores e sequelas que podem durar até seis meses. Há suspeitas que vírus da chikungunya pode levar o indivíduo a desenvolver uma outra patologia conhecida como síndrome de Guillain Barré, doença autoimune. Corpos inaptos por um período maior, podendo a ser tornarem incapazes definitivamente. O conhecimento sobre a doença passou ser estruturado pelos meios de comunicação. O objetivo do trabalho é analisar os discursos médicos produzidos sobre surtos de chikungunya divulgados na imprensa. Neste sentido, é fundamental avaliar os acordos e desacordos dessa tradução.

Palavras chaves:

Brasil. Chikungunya. Imprensa. Surtos. discursos médicos.

1. Introdução

A proposta para essa etapa de minha produção acadêmica é aprofundar as questões, que foram levantadas no meu projeto de pesquisa *Mosquitos, Cidades e Educação: o legado da Campanha Nacional de Erradicação da Malária (1958-1965) para o combate as epidemias de Dengue, Zika e Chikungunya* (Jovem Cientista do Nosso Estado – Faperj), que estabelece a relação da campanha mundial de erradicação da malária com o combate as epidemias de dengue, zika e chikungunya na esfera global.

O campo de análise do projeto atual passa a ser o contexto nacional e as campanhas de controle e prevenção de epidemias. Neste sentido, a compreensão histórica de surtos de chikungunya que aflige o país a partir 2015 é fundamental para a formulação de políticas de saúde mais eficazes.

O objetivo do trabalho é analisar os discursos médicos produzidos sobre os surtos de chikungunya divulgados na imprensa. Desse modo, é fundamental avaliar os acordos e desacordos dessa tradução.

2. *História da chikungunya no mundo e no Brasil*

O primeiro caso de chikungunya foi registrado em 1950, na Tanzânia. A primeira epidemia reconhecida oficialmente ocorreu na África entre os anos de 1952 e 1953. A chikungunya é conhecida na região como a doença “daqueles que se dobram”, uma alusão à aparência curvada dos pacientes, que não conseguiam erguer seus corpos em virtude das dores articulares características (POWERS; LOGUE, 2007).

A partir da epidemia na África no início da década de 1950, a notificação da chikungunya passou a ser mais frequente em outras regiões do mundo. Indonésia, Taiwan, Singapura, Malásia, Sri Lanka, ilhas Maldivas, Quênia (em 2004), Camarões (em 2005), Mayotte, Seychelles, Maurícia, Reunião (2005-2006) e Índia (2006), e, em menor intensidade, na Itália, Martinica, Guadalupe, Guiana Francesa, Estados Unidos e Brasil (em 2010).

No ano de 2014, o Ministério da Saúde confirmou os primeiros casos de transmissão do vírus no território nacional. As vítimas eram um pai e uma filha, que viviam na cidade de Oiapoque, no Amapá. As primeiras vítimas do vírus da chikungunya não viajaram para fora do país. Neste sentido, a contaminação ocorreu no território nacional.

No entanto, três meses antes da descoberta da primeira contaminação interna do vírus da chikungunya no Brasil, no dia 9 de junho de 2014, a Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo identificou seis casos importados de infecção pelo chikungunya em soldados do exército brasileiro que retornaram do Haiti no dia 5 do mesmo mês.

3. *O discurso bélico sobre a chikungunya na imprensa: a guerra entre homens e mosquitos*



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

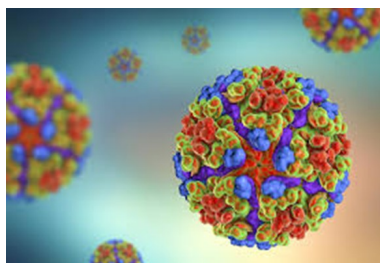
“Estamos perdendo a guerra contra o Aedes”, diz ministro da Saúde no Piauí – Marcelo Castro diz que sociedade precisa se mobilizar contra o mosquito. (Jornal O Globo, 22/01/2016)

[...] Há cerca de 30 anos o mosquito vem transmitindo doenças para nossa população e desde então nós o combatemos, mas estamos perdendo a guerra contra *Aedes aegypti*. Vivemos uma verdadeira epidemia. Precisamos da sociedade brasileira mobilizada na prevenção a essas doenças”, afirmou o ministro. (Jornal O Globo, 22/01/2016)



[...] Governo anuncia ação de 220 mil militares para combater *Aedes aegypti* - Militares deverão fazer entrega de panfletos e visitas a casas e escolas. Mosquito é transmissor do vírus da chikungunya, relacionado aos surtos em diversas regiões do país. [...] (Jornal O Globo, 27/01/2016)

O governo do Rio de Janeiro confirmou nesta segunda-feira (29) que o estado já registrou duas mortes por febre chikungunya em 2019. [...] De acordo com a SES-RJ, diversas medidas estão sendo adotadas para combater focos do mosquito *Aedes aegypti*, vetor do vírus que causa a febre chikungunya. Entre elas estão ações com drones para identificar os criadouros [...] (Diário de Pernambuco, 29/04/2019)



Os discursos médicos produzidos na imprensa sobre a chikungunya sinalizam o estado de guerra que se encontra a população. Os mosquitos são os “inimigos” dos homens. A sociedade brasileira corre perigo “mortal cada” ano no período do verão. Dessa forma, os jornais informam a população sobre ameaça da chikungunya. A ênfase num discurso bélico, tem como o objetivo de convocar os cidadãos para a batalha, no entanto, pouco se discute sobre a importância da educação no enfrentamento da epidemia.

Neste contexto bélico, o caráter interdependente da doença é a princípio colocada em segundo plano. Uma discussão mais profunda sobre ações coletivas produziria respostas mais efetivas no tratamento da chikungunya. Isto é, a chikungunya é uma doença que exige comunicabilidade entre os indivíduos e sociedades.

No Brasil, os mosquitos perderam para homens em grande parte do território nacional, mas continua endêmica na região amazônica, registrando momentos elevados de casos de malária por exemplo. O ano de 2000 registrou mais de 600 mil infectados levando a 245 óbitos. Segundo o Ministério da Saúde em 2011, 99,7% dos casos de transmissão de malária estão concentrados nos estados do Pará, Amazonas, Rondônia, Acre, Amapá e Roraima. As guerras entre os homens e os mosquitos não terminaram, as transformações biológicas são quase proporcionais aos progressos científicos. As guerras entre os homens e os mosquitos, são na verdade a guerra entre o homem e a natureza, onde predomina a ausência de um programa educacional durante todo ano. As doenças negligenciadas que se transformam em epidemias de dengue, zika e chikungunya que durante quase quatro meses ocupa as primeiras páginas dos jornais, é silenciada na imprensa no restante do ano.

4. Considerações finais

As guerras entre os homens e os mosquitos não terminaram, as transformações biológicas são quase proporcionais aos progressos científicos. As guerras entre os homens e os mosquitos, são na verdade a guerra entre o homem e a natureza.

A chikungunya no Brasil foi tratada inicialmente na imprensa com discursos bem próximos de outras doenças e epidemias negligenciadas como principal exemplo a dengue.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Primeiro o discurso da imprensa esteve amparado pela escassez das fontes científicas sobre o vírus, que foi amenizado ainda mais por conta de interesses políticos e econômicos do contexto pré olimpíadas.

Em seguida discurso bélico e alarmante sobre a chikungunya produzido pela imprensa parece enfraquecer o caráter educacional que a epidemia exige para ser tratada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENCHIMOL, Jaime Larry. O combate ao *Anopheles gambiae*. In: _____. (Coord.). *Febre amarela: a doença e a vacina, uma história inacabada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p. 168-73.

BRAGA, Ima Aparecida; VALLE, Denise. *Aedes aegypti*: histórico do controle no Brasil. In: *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 16, n. 2, p. 113-8, 2007.

CUETO, Marcos. *Cold War, deadly fevers: malaria eradication in México, 1955-1975*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press; Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

_____. Los ciclos de la erradicación: la Fundación Rockefeller y la salud latinoamericana, 1918-1940. In: CUETO, M. *Salud, cultura y sociedad en América Latina: nuevas perspectivas históricas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Organización Panamericana de la Salud, 1996. p. 198

DINIZ, Debora. *Zika: do Sertão nordestino à ameaça global*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DONALISIOI, Maria Rita; FREITAS, André Ricardo Ribas. Chikungunya no Brasil: um desafio emergente. In: *II REV BRAS EPIDEMIOL*, JAN-MAR 2015; 18(1): 283-5

FERRAZ, Luiz Marcelo Robalinho; GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. A construção discursiva sobre a dengue na mídia. In: *Rev. bras. epidemiol*, v. 15, n. 1, p. 63-74, Mar. São Paulo, 2012.

HOCHMAN, Gilberto. From autonomy to partial alignment: national malaria programs in the time of global eradication, Brazil, 1941-61. In: *CBMH/BCHM*, v. 25, n. 1, 2008. p. 169

HOCHMAN, Gilberto; MELLO, Maria Tereza Bandeira de; SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. A malária em foto: imagens de cam

panhas e ações no Brasil da primeira metade do século XX. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 9, p. 249, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. (Suplemento)

MCNEIL, Donald. *Zika: a epidemia emergente*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

PACKARD, Randall M. Malaria dreams: postwar visions of world. In: *Medical Anthropology*, v. 17, p. 279-96, 1997.

PAULINI, Ernest. Considerações sobre o emprego de inseticidas em campanhas contra a malária. In: *Revista Brasileira de Malariologia e Doenças Tropicais*, Rio de Janeiro: Divisão de Cooperação e Divulgação – DNERu/ Ministério da Saúde, v. 14, n. 1/2, p. 116, 1962.

POWERS A. M., LOGUE C. H. Changing patterns of chikungunya virus: re-emergence of a zoonotic arbovirus. In: *Journal of General Virology*, 2007; 88(9), 2363-2377.

SILVA, Renato da. *A guerra entre os homens e os mosquitos*, volume 1: a história das ações de combate e controle da malária no Brasil. 1. ed. – Rio de Janeiro: Autografia, 2019. 266 p.

SILVA, Renato da; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. The Juscelino Kubitschek government and the Brazilian Malaria Control and Eradication Working Group: collaboration and conflicts in Brazilian and international health agenda, 1958-1961. In: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (Impresso), v. 22, p. 95-114, 2015.

_____; HOCHMAN, Gilberto. Um método chamado Pinotti: sal medicamentoso, malária e saúde internacional (1952-1960). In: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (Impresso), v. 18, n. 2, p. 519-43, 2011.

SOPER, Fred. L. *Anopheles gambiae* in Brazil. In: ____ (Ed.). *Ventures in world health – the memoirs of Fred Lowe Soper*. Washington, DC: Pan-American Health Organization, v. 355, p. 201 et seq., 1977.

**AULAS METAPRESENCIAIS NA UFSB: AS CONTRIBUIÇÕES
DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO HÍBRIDO
DE LÍNGUA INGLESA**

Claudia Pungartnik (UFSB)
claudiapungartnik@gmail.com
Givanildo Silva Santos (UFSB)
givanildo@ufsb.edu.br

RESUMO

As universidades vêm sofrendo cortes em seus orçamentos ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças profundas nas aulas tradicionais que não atendem mais às demandas do mundo contemporâneo do século XXI. A Sociedade em Rede permeada pelas novas tecnologias impulsiona mudanças nos processos de ensino e aprendizagem adaptados para atender aos alunos da Geração Z, nativa digital. Nesse contexto, o *blended learning* ou ensino híbrido – combinação entre o ensino presencial e ensino on-line (*e-learning*) e/ou a distância – ganha espaço nas aulas de língua inglesa. A UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) busca usar a tecnologia para integrar os CUNI (Colégios Universitários) e sua sede, em um movimento simbiótico de sentido dialógico e criativo, cujo ambiente é virtual e presencial, em ações de ensino e aprendizagem mediados por interfaces digitais, suportadas por redes, hipertexto, multimídia, ferramentas tecnológicas e viabilizadas pela *internet*. As aulas metapresenciais introduzem o professor na sala de aula sincronicamente e permitem uma comunicação ativa, interativa e dinâmica com seus estudantes, ao mesmo tempo em até 4 cidades com CUNIs, que fazem parte de um mesmo campus da universidade. Esta pesquisa busca traçar um panorama geral do processo de ensino híbrido que envolve tecnologias e aulas de língua inglesa na UFSB e dos impactos previstos e não previstos nos estudantes.

Palavras-chave:

Cibercultura. Educação on-line. Tecnologias Digitais.

1. Introdução

A universidade de modelo tradicional de transmissão de conhecimento como conhecemos vem perdendo espaço para novos espaços pedagógicos que relacionem ensino e aprendizagem às novas tecnologias da informação. Com a popularização das tecnologias digitais e da internet, o acesso ao conhecimento se tornou mais democrático e barato, pois já é possível acessar a conteúdos educativos em qualquer hora e em qualquer lugar.

Além disso, o ensino superior enquanto espaço produtor da educação formal precisa se adaptar aos novos movimentos de contexto cultu-

ral em que a nossa sociedade em rede está inserida, em um processo de redimensionamento do procedimento educativo.

Nesse sentido, as formas de ensinar requerem uma nova adaptação ao contexto de uma sociedade tecnológica e, conseqüentemente, novas educações se tornem possíveis. A universidade deve estar inserida na cibercultura, conectada e convivendo com os novos dispositivos digitais em atividades que se articulam através das novas tecnologias e da internet. Sendo assim, esse artigo visa apresentar a relação que se estabeleceu entre as tecnologias digitais e as novas formas de ensinar na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em uma perspectiva da criação de novas possibilidades para a educação mediada pela *internet*.

A pergunta que motivou o nosso trabalho diário foi: de que forma é possível criar aulas motivadoras e significativas para as aulas de língua inglesa metapresenciais? Assim, a pesquisa busca compreender como se dão os processos que relacionam aulas e tecnologias em uma universidade com intenso uso da tecnologia como a UFSB, de forma a articular os conceitos imbricados nos processos diários que envolvem ensino e aprendizagem, e buscou analisar por meio de observação participante a construção do processo metodológico das aulas metapresenciais de língua inglesa, do componente curricular (Expressão Oral de Língua Inglesa EOLI) na Formação Geral dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar e Licenciatura Interdisciplinar da UFSB.

Para tanto, a pesquisa buscou focar nas metodologias, técnicas e estratégias apropriadas para o ensino de língua e promover o desenvolvimento das habilidades orais. Para compreender o perfil do aluno, foi preciso compreender quem é e de onde vem esse aluno, qual a estrutura oferecida pela UFSB e a apresentar algumas atividades para uma aprendizagem de língua inglesa significativa e motivada e, a partir das informações colhidas, traçar um panorama do ensino híbrido na nossa instituição. A pesquisa aqui relatada foi dividida em 3 fases: 1. Exploratória, na qual foi preciso compreender o funcionamento da instituição e os atores envolvidos; 2. Conceitual, na qual se buscou por teorias e conceitos de ensino de línguas mediados por tecnologias digitais; e, 3. Fase de Experimentação, na qual as ferramentas foram selecionadas para propor atividades pedagógicas para oralidade, mediadas pelas tecnologias.

2. A UFSB e as redes educativas na cibercultura

A UFSB nasceu inovadora. Entretanto, as inovações remetem ideais do passado – a Universidade Popular cuja proposta de Anísio Teixeira tornou-se inspiração para o projeto político-pedagógico da UFSB que compreende a educação como “tarefa civilizatória e emancipatória primordial, a um só tempo formadora e transformadora do ser humano” (2014, p. 6). Para Anísio Teixeira (1998), a educação universitária seria composta por dois níveis de formação: curso básico e curso propedêutico com a introdução da formação acadêmica simultânea e independente da formação profissional. O modelo proposto outrora se tornou real na UFSB.

Segundo o Plano Orientador,

O eixo Político-Pedagógico da UFSB funda-se em: 1. arquitetura curricular organizada em Ciclos de Formação, com modularidade progressiva (oferecendo certificações independentes a cada ciclo); 2. regime letivo quadrimestral, permitindo flexibilidade para projetos acadêmicos e de formação profissional dos seus estudantes, docentes e técnicos, com otimização de equipamentos, instalações e recursos financeiros; 3. pluralismo pedagógico e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem. (UFSB, 2014, p. 6)

Desde sua fundação, a UFSB possui três *campi* nos municípios de Itabuna (sede da Reitoria), Teixeira de Freitas e Porto Seguro. A entrada geral ocorreu através de cursos de Primeiro Ciclo, oferecidos em duas modalidades: Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

Em seu projeto pedagógico, a UFSB promove a reflexão crítica articulada à prática, buscando soluções para problemas concretos, em uma busca por respostas a demandas locais e regionais, visando fortalecer a educação cidadã e emancipatória. Para realizar esses objetivos, o processo de ensino e aprendizagem valoriza as pedagogias ativas, “retomadas criticamente, recuperando nos seus processos de ensino-aprendizagem conceitos e métodos das ecologias cognitivas contemporâneas e suas respectivas tecnologias de apoio (UFSB, 2014, p. 59). Para Naomar Almeida, primeiro reitor da UFSB,

Anísio Teixeira e Paulo Freire concebem a educação como instrumento de integração social, de autonomia do sujeito, de construção da equidade e de emancipação sociopolítica. Inspirada nesses autores, a UFSB orienta-se para a formação ética e cidadã, numa perspectiva pública e popular. Para ser pública e popular, a universidade precisa continuamente perseguir a perspectiva de uma educação humanizadora, promotora do desenvolvimento integral e da sociedade sustentável, superando as tendên-

cias da educação bancária, tecnicista, positivista, elitista e meritocrática. Esse desafio não será efetivamente enfrentado sem um permanente processo de investigação, análise, autoavaliação e reafirmação das bases epistemológicas e metodológicas da universidade. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 53)

Na UFSB, o estudante se compromete com a aprendizagem, convivência, solidariedade e responsabilidade institucional, em um contrato pedagógico renovado periodicamente, que visa fortalecer o significado social da formação universitária pública. Esse compromisso é reforçado pelas Equipes de Aprendizagem Ativa (EAAs) grupos de 2 a 3 estudantes de cada ano do curso, atuando em todos os níveis de prática do campo, especialmente no segundo ciclo. Essas equipes fazem parte de uma

estrutura integrada de aprendizagem compartilhada (shared peer-learning) na qual residentes e outros estudantes do terceiro ciclo (pós-graduação), responsabilizam-se pela supervisão de estudantes do segundo ciclo, que por sua vez são tutores de estudantes de primeiro ciclo nos BIs e nas Lis. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 49)

Além dessa, outras práticas pedagógicas são apontadas pelo plano orientador. Entre elas, valorizar as estratégias de aprendizagem compartilhada (EAC) – tutoria dos alunos veteranos, as oficinas de práticas orientadas por evidências (POE) para supervisão, coordenação e validação de tecnologias baseadas em conhecimento, e a aprendizagem baseada em problemas concretos (APC) de acordo com o contexto do curso. É possível afirmar que as práticas pedagógicas estão imbricadas de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e isso ocorre devido a concepção inicial de uma universidade popular democrática e interiorizada que busca atender regiões e comunidades antes desfavorecidas.

Esse movimento de colaboração usa as tecnologias digitais que estão presentes como parte integrante do processo de ensino–aprendizagem para expandir com qualidade. As aulas metapresenciais se tornaram uma marca da UFSB e contribuem para que os alunos sejam contemplados em suas cidades, com deslocamento até os CUNIs, colégios estaduais conveniados. Os docentes transmitem as aulas on-line e ao vivo, com participação real dos alunos, em até 4 cidades de forma síncrona.

Para que isso ocorra, o plano orientador da UFSB determina que a produção de materiais e tecnologias de ensino aprendizagem garantirão uma educação de qualidade em todos os ciclos. Assim,

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tendo Dispositivos Virtuais de Aprendizagem (DVA) como instrumentos pedagógicos privilegiados, articulam tecnologias de interface digital (games, sites, blogs, redes sociais, dispositivos multimídia) e meios interativos de comunica-

ção, por meio de redes digitais ligadas em tempo real, superando o ambiente escolar tradicional mediante espaços não-físicos e situações metapresenciais. (UFSB, 2015, p. 9)

Os Recursos Educacionais Abertos (REA), grosso modo, sem licença, que não impõe nenhuma condição ou restrição ao uso, têm sido implementados no mundo todo. Assim, de forma aberta e livre, as aulas metapresenciais ajudam a expandir e democratizar o acesso à educação superior com investimentos em recursos, equipamentos e capacitação dos profissionais que lidam com esses modelos híbridos, em uma busca pela qualidade. Para Pretto (2012, p. 103), com os REA, o professor se torna autor do próprio material de ensino atendendo as demandas específicas de cada contexto, em um processo colaborativo em rede.

Embora as salas de aula sejam espaços físicos tradicionais e cumpram uma função social, as redes digitais permitem a ampliação desse espaço, em um movimento simultâneo de onipresença. Não há confinamento e nem horário, estamos livres das convencionais relações espaço temporais (SANTOS, 2009). Somos ao mesmo tempo receptores e emissores em uma rede, apresentando-nos coletiva e singularmente.

Assim, o cenário atual é o de materialização das propostas apresentadas na sua fundação. A UFSB oferece seus programas de ensino superior mediados pelas tecnologias na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI) em turno noturno e atende a cidades com mais de 20 mil habitantes, preferencialmente em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos. As salas de aula já existentes em colégios estaduais receberam equipamentos de “tele-educação de última geração conectados a uma rede digital de alta velocidade” (UFSB, 2015, p. 7).

A primeira fase após a entrada é a etapa da formação geral (FG) que dura 3 quadrimestres. A oferta de vagas ocorre tanto para a sede quanto para os CUNIs e “compreende o *neo-quadrivium*: línguas modernas (minimamente, Português e Inglês), informática instrumental (letramento digital e competências conectivas), pensamento lógico-interpretativo (com uso eficiente de estratégias analíticas e retóricas) e cidadania planetária (consciência ecológico-histórica)” (UFSB, 2015, p.7). Concluintes da FG podem encerrar suas atividades na UFSB e escolher o Curso Superior Tecnológico (CST) em instituições parceiras. Caso pretendam continuar a formação acadêmica em direção ao Segundo Ciclo, os concluintes de BI e LI serão avaliados conforme seu rendimento acadêmico no Primeiro Ciclo. Os cursos de Segundo Ciclo ou Graduação serão mi-

nistrados nos Centros de Formação Profissional e Acadêmica, situados nos respectivos *campi* da UFSB.

É no espaço da formação geral que se encontra o componente EOLI – Expressão Oral de Língua Inglesa da UFSB, cenário da nossa pesquisa. As estratégias para as ações na sala de aula metapresencial focadas na oralidade buscam aulas significativas e motivadoras, impactadas pela revolução tecnológica e pelo fenômeno dacibercultura (LÉVY, 1996). As aulas exploram as potencialidades das novas tecnologias digitais e suas interfaces de conteúdos esituações de aprendizagem em língua inglesa, o ciberespaço.

O professor ocupa um lugar bem visível nas aulas metapresenciais (figura 1) e tem à sua frente uma turma presencial e outra metapresencial (às vezes duas ou três) visíveis em grandes monitores de TV, conectados à internet de alta velocidade, utilizando a plataforma digital *Webconf*. As atividades são propostas simultaneamente enquanto o professor se comunica com os alunos através do microfone, também usado nos CUNIs e a aula acontece dessa forma síncrona e funcional. Para lidar com problemas tecnológicos, o professor conta com a ajuda de um técnico no CUNI. Tanto a Sede *Campus* quanto os CUNI são transmissores e receptores, e contam com câmeras, caixas de som, monitores de tela grande e unidades de conectividade que transformam a sala de aula física em ambientes virtuais, ligadas aos outros ambientes físicos também de forma virtual. Ao mesmo tempo, estudantes estão conectados ao ambiente do Moodle em seus celulares, observando slides ou textos de apoio, promovendo um movimento ubíquo da aprendizagem. A seguir, 2 figuras retiradas do Plano Orientador.

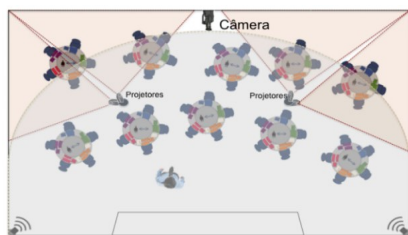


Figura 1: AULA METAPRESENCIAL

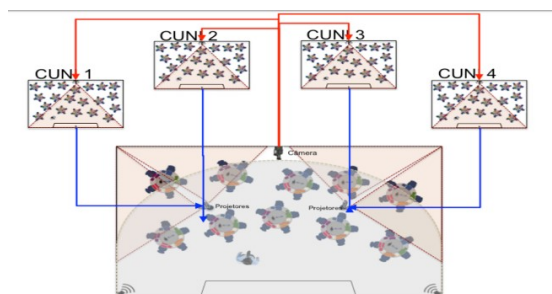


Figura 2: Os CUNIs na AULA METAPRESENCIAL

A figura 1 e 2 ilustram a posição do professor em uma sala de aula na Sede e a figura 2 ilustra o ambiente do ponto de vista do professor. As aulas metapresenciais contam com a rede digital que interliga os campi e os CUNIs em unidades descentralizadas da UFSB.

As tecnologias digitais (TDICs) conectadas em rede vêm reconfigurando as práticas culturais da sociedade informacional e em rede (CASTELLS, 1996) e mediam as interações comunicacionais e culturais ocorridas em seu contexto. A produção cultural que emerge da relação entre pessoas e equipamentos técnicos digitalizados mediados pela internet são parte integrante da cibercultura. Para Kenski (2003), as tecnologias mudam e influenciam a forma como as pessoas se comportam, pensam e agem. Essas mudanças influenciam as práticas comunicativas, modificando a experiência humana e criando novos paradigmas para a educação.

Silvia *et al.* (2015) propõe que a educação avance com a tecnologia e rompa com os paradigmas cristalizados tradicionais, buscando o uso de metodologias de aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, a UFSB transforma o espaço da sala de aula tradicional e materializa uma sala de aula de realidade virtual contribuindo para uma cultura da virtualidade real (CASTELLS, 1999). O jovem aluno nativo digital (PRENSKY, 2001) não precisa se deslocar geograficamente para aprender, na medida em que carrega consigo um *smartphone* ou tem computador e internet em casa ou na escola. O jovem que nasceu imerso nas TDIC, prefere imagens a textos e compreende a linguagem iconográfica de forma que precisa de um ambiente com recursos proporcionados pelas tecnologias (SALES *et al.*, 2017).

A cibercultura diz respeito especialmente a Geração Z, nativa digital. Para Edméa Santos (2009), nós vivemos a Cibercultura, não é possível escapar dela. Para Porto (2015, p. 11) Cibercultura é “toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergem da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet”. Esse potencial comunicacional e pedagógico deve ser explorado e articulado a uma produção docente provocadora que leve em conta o perfil do estudante e seu contexto e todas as possibilidades das novas tecnologias aqui apresentadas.

3. *Práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa em aulas metapresenciais*

Os desafios da educação no século XXI levam professores a adotarem novas posturas mais criativas, de forma que o estudante se torne protagonista do seu desenvolvimento e faça parte do processo de aprendizagem. A autonomia já é um comportamento da sua geração, não é preciso construir isso, mas aproveitar naturalmente sua habilidade e desempenho em outras áreas. Ao contrário do professor que é imigrante digital, o aluno nativo digital intuitivamente ousa, experimenta e desafia-se constantemente, já trabalha de forma colaborativa, compreende situações complexas e tente a resolver problemas.

A maneira inovadora que estamos lidando com as tecnologias em salas de aula metapresenciais na UFSB, apontam para a perspectiva de que a aprendizagem é um fenômeno de rede, influenciado e apoiado pela tecnologia. Siemens considera a tecnologia um facilitador para a interação humana, propõe que as ferramentas são uma extensão da nossa humanidade porque ampliam a forma como externamos nossos pensamentos em novos formatos de compartilhamento (SIEMENS *apud* PAIVA, 2018).

Para atender a Geração Z, as atividades propostas devem ser ações pedagógicas sem imposição de fronteiras geográficas e sem limitações criativas, planejadas para a construção de um conhecimento não linear e participativo, em rede. As atividades devem envolver não apenas formatos acadêmicos, mas sensorialidade e multidimensionalidade. As competências para a oralidade da língua inglesa a serem desenvolvidas não devem ignorar o vasto conhecimento que o aluno já possui da língua em seu contato diário com séries e jogos. As abordagens híbridas são parte do processo de aprender mediado pelas tecnologias para desenvolvimento de novas competências.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A Geração Z nos impõe novas metas (CASTELLS, 1999) – devemos nos educar para a flexibilidade, para a criatividade, para ensinar a aprender a aprender, e principalmente, para ajudar ao aluno a incorporar suas habilidades e competências para atender ao inesperado, ao inusitado, isto é, devemos ensinar para inovação. Devemos admitir que somos limitados e esperar que o aluno crie, desenvolva e extrapole o que foi pedido, e vá além do que havia sido apresentado pelo professor. É no fazer, no pôr a mão na massa, em um sentido autônomo e ao mesmo tempo compartilhado, que o aluno dessa geração aprende de fato.

Em certa medida, as propostas aqui apresentadas, visam a inovação não apenas no uso das ferramentas tecnológicas, mas se baseiam especialmente na condição especial da aprendizagem de língua inglesa não mediada por livros didáticos ou materiais de áudio e vídeo enquanto materiais tradicionais editados e publicados como material didático. Essa preferência visa atender a percepção de que se aprende a língua de forma comunicativa, por meio de conexões entre pessoas e culturas, de forma que a experiência digital amplie o espaço limitado do material editado.

É uma visão criativa e empreendedora da aprendizagem. E as metodologias aplicadas em sala de aula devem seguir essa perspectiva. É fundamental desafiar o aluno a partir de um trabalho coletivo e colaborativo, no qual ele se envolva na construção de uma comunidade de sentido e prática, cujo objetivo é comum. Atividades que envolvam comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998a) lidam com a sensação de pertencimento, pois trabalham com ações participativas, cuja metodologia envolve o uso de estratégias colaborativas.

Dessa forma, cria-se um ambiente propício a aquisição, pois compreendemos que atividades que criam motivação são fruto da necessidade e da experiência dos alunos e do movimento colaborativo que se instala e surge a partir de fontes inesperadas, não dadas. As atividades propostas ajudam a criar uma aprendizagem autônoma, pois devem contribuir para o desenvolvimento de objetivos, de acordo com seus próprios interesses, e de se inserirem em uma comunidade de prática.

As comunidades de prática são sempre uma alternativa para ações que envolvam a oralidade. A habilidade que envolve a compreensão falada da língua é estimulada pela rotina diária do aluno que convive com as séries do *Netflix*, por exemplo. Ou, muitos alunos jogam jogos online no computador e convivem com comunidades falantes do mundo inteiro e cuja língua de contato é a inglesa. Esse tipo de experiência do uso real

da língua leva a Aquisição de Segunda Língua (ASL), segundo Krashen (1985).

Atividades de aquisição estão imbricadas em uma proposta de ação mais intuitiva do uso da língua e isso antecede a reflexão. De forma mais espontânea, essa abordagem comunicativa aponta para o uso real e significativo da língua e sua posterior compreensão do funcionamento e estrutura. O foco na perspectiva comunicativa impõe insumo compreensivo (KRASHEN, 1985) e o uso funcional da língua inglesa, que incluem a elaborar, construir e aprimorar as habilidades comunicativas dos estudantes, facilitadas pela interação, em uma extensiva exposição a língua.

Também concebemos a aquisição de segunda língua como um sistema não linear e dinâmico, composto de interrelações mediadas pela linguagem nada estável e sujeita a autorreorganização (PAIVA, 2018). De forma que a língua está compreendida em um movimento, que deve ser apresentado como mutável em suas características de uso para e no mundo. A linguagem imagética que acompanha a percepção auditiva em filmes ou jogos pressupõe uma ligação fundamental entre vocábulo, som, imagem e compreensão do texto, construindo um sentido compreensível indispensável para a comunicação.

Nesse sentido, a criação de vídeos pode ser um dos elementos chave para a produção oral. O vídeo é definido aqui como todo tipo de conteúdo gravado digitalmente com som e movimento, pode ser armazenado ou entregue ao vivo e transmitido para uma variedade de dispositivos. Pode ser narrado ou ter um palestrante visível, pode ser um filme de animação ou uma demonstração. Desde que esteja focado na produção oral em língua inglesa, o vídeo terá um papel fundamental como ferramenta de auto-observação como de avaliação.

O aumento do uso de vídeos integrados a aprendizagem on-line, híbrida e colaborativos fornece um panorama geral das tendências atuais de como a tecnologia está afetando o Ensino Superior. O vídeo como meio de instrução e aprendizagem invadiu o ensino tradicional e presencial para preencher lacunas nas competências digitais (JACOBS apud WOOLFITT, 2015).

É a condição do Pós-Método, estado de negociação que visa a reestruturação da visão tradicional do ensino da língua estrangeira ao mesmo tempo em que propõe uma relação aprimorada entre teoria e prática (LARSEN-FREEMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2008). O ensino de língua inglesa focado na oralidade tem como foco uma aprendi-

zagem voltada para seu uso comunicativo. O *Communicative Language Teaching* (CLT), também chamado *Communicative Approach* entende que a aprendizagem deve estar focada no ato comunicativo, em uma perspectiva da função que se sobrepõe à forma (LITTLEWOOD, 1981; RICHARDS, 2005).

A sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* como comumente é chamada em inglês, é um movimento pedagógico que atende bem aos modelos híbridos, pois flexibiliza os procedimentos, se baseia em interação e envolve mais os alunos (KVASHNINA, 2016).

A Educause, uma associação sem fins lucrativos que contribui para o ensino superior através das tecnologias da informação, define a sala de aula invertida como

[...] um modelo pedagógico em que os elementos das aulas tradicionais e das tarefas de casa do curso são invertidos. Vídeos curtos de aulas são assistidos pelos estudantes em casa antes da aula, e no momento da aula é dedicado aos exercícios, projetos e discussões. A vídeo-aula geralmente é considerada o ponto chave na abordagem invertida, tais aulas são criadas pelo instrutor e disponibilizada online ou selecionada de repositório online. Ainda que aula gravada previamente possa ser um *podcast* ou outro formato de áudio, a facilidade com a qual o vídeo pode ser acessado e visto atualmente tem tornado isso tão onipresente que o modelo invertido tem sido identificado com isso.” (Tradução nossa).

Embora exista um forte uso de vídeos na sala de aula, o modelo não se restringe a isso. O professor pode enviar textos, slides, vídeos disponíveis na internet ou *podcast* antecipadamente aos alunos, fazendo com que a parte destinada a apresentação do conhecimento fique por conta do aluno, deixando mais tempo para o uso da língua em aula, com atividades baseadas em tarefas. Para Vera Menezes Paiva (2018) os alunos se sentem confortáveis em enviar *feedback* oral utilizando ferramentas de gravação.

Vale salientar que com a aplicação da metodologia de *Flipped Classroom* alguns aspectos são esperados durante o processo de ensino-aprendizagem, como o aumento da interação entre estudantes e professor, o envolvimento de todos os estudantes com sua aprendizagem de forma responsável, o foco está no papel do professor como “orientador” e não como “centralizador” do conhecimento (CARTELAZZO *et al.*, 2018, p. 81).

Segundo Mattar (2017, p. 37),

[...] essa nova configuração de sala de aula possibilita que o professor consiga se dedicar de forma mais personalizada ao acompanhamento das

necessidades individuais dos seus alunos, ou mesmo dos grupos, customizando quando necessário as informações, orientações e atividades.

Nesse sentido, as atividades orais propostas podem também envolver outras ferramentas disponíveis para a grande maioria dos alunos dentro de seus *smartphones*. Nativos digitais acessam seus *smartphones* em qualquer hora e em qualquer lugar. Ao fazer uso desse dispositivo para incrementar a aprendizagem de línguas tornamos a aprendizagem ubíqua. Novos estudos apontam uma tendência ao crescimento do uso do *MALL (Mobile Assisted Language Learning)*, o *M-learning*, ou aprendizagem móvel, como subcategoria da aprendizagem mediada pela *internet* (SAD, 2008; PILAR, JORGE; CRISTINA, 2013; HUANG, YANG, CHIANG, SU, 2016) especialmente significativa para o ensino de línguas adicionais.

3.1. Atividades propostas em ambientes híbridos da UFSB

As ações pedagógicas aplicadas pelos professores de língua inglesa do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) do *Campus Jorge Amado* no componente EOLI são especialmente significativas para o ensino de línguas adicionais. Em aulas inaugurais, as tradicionais atividades de apresentação em primeira aula usam as tecnologias já utilizadas pelos alunos, como o *WhatsApp* e as redes sociais, de forma a integrar a turma. O grupo criado para as aulas se torna espaço de interação bilingue, no qual o professor participa tirando dúvidas e enviando sugestões de atividades culturais e educacionais que envolvem a língua inglesa.

Para ilustrar, o professor sugere ferramentas no grupo que ajudam de forma complementar na construção autônoma do conhecimento da pronúncia da língua inglesa, entre elas páginas de dicionário como o *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Entre outras sugeridas, o site *Phonetics: The sound of English*, desenvolvido e mantido pelos departamentos de Línguas, Ciências da Comunicação e Tecnologia da Universidade de Iowa, Estados Unidos. Esses *Apps* utilizados nos *smartphones* dos alunos são elementos atípicos que ativam a conscientização fonológica que auxiliam na sua produção oral.

As atividades iniciais implicam apresentação dos alunos entre si e para o professor. Entre as atividades que orientam essa proposta, utilizamos o *Vocaroo* para que gravassem conversa em dupla que envolveria apresentações e cumprimentos. Essa ferramenta gera um link que deve ser publicado em fórum da página da turma na plataforma *Moodle*. Entre

outras ferramentas que usam a voz, o professor pode incluir uma apresentação pessoal com a ferramenta *Voki* (para criação de avatares).

Atividades que levem o aluno a produzir oralmente a língua adicional são geralmente prejudicadas em grandes turmas. Se, em salas de aula tradicionais com mais de 20 alunos, professores lutam para ouvir seus alunos, nas aulas metapresenciais isso se potencializa. Uma possível solução é a utilização da gravação em vídeo para apreciação posterior do professor. Uma proposta que culmine em uma atividade de vídeo refletirá um processo mais cuidadoso da produção oral e baixando o filtro afetivo (KRASHEN, 1985). A produção oral em vídeo se torna uma tarefa leve. Caso fosse aplicada pessoalmente, poderia ser angustiante para alguns alunos, pois eles estariam frente a frente com o professor e outros colegas, se expondo.

A espontaneidade está comprometida, entretanto, vídeos são excelentes fontes avaliativas que refletem a aprendizagem, a criatividade e o esmero do aluno com a atividade. Entre outras atividades realizadas nas aulas metapresenciais, em uma proposta que utiliza a estratégia de aula invertida, o professor envia um *podcast* para os alunos e a tarefa realizada na sala de aula inclui as informações apresentadas e já estudadas antecipadamente. A sala de aula invertida também permite que um filme ou série seja proposto e se assistido antecipadamente, contribui para que o tempo da sala de aula seja usado com foco na língua. A aula torna-se mais interessante, pois inclui elementos de interesse e ferramentas usadas rotineiramente pelo aluno.

Em ambos os casos, *podcast* e vídeo, o professor envia para o ambiente *Moodle* e para o grupo do *WhatsApp*, ampliando o espaço de discussão e a criação dos laços que leva o aluno a se comprometer com a atividade e com a comunidade. Baseado na proposta da sala de aula invertida e para ampliar o papel do aluno, é possível envolvê-lo com a preparação da aula: a tarefa invertida, ou seja, uma tarefa pronta que será utilizada na próxima aula. O aluno pode saber ou não o propósito final, mas se envolverá se tornando colaborador. Por exemplo, podemos atualizar um jogo tradicional em sala de aula de língua inglesa totalmente presenciais, aquele em que cada aluno ganha um *post-it* na testa com o nome de uma celebridade e o aluno faz perguntas até descobrir quem ele está representando. A ferramenta *Voki* pode ser usada para substituir o *post-it* na testa em aulas totalmente metapresenciais. O aluno é solicitado que prepare uma descrição de uma celebridade com a ferramenta *Voki* para

que os colegas adivinhem de quem ele está falado. A atividade é colocada no ambiente *Moodle* e todos ouvem em aula.

O *Powtown* é uma ferramenta que ajuda nas apresentações de temáticas transversais. Após uma aula sobre as mudanças climáticas, o tempo, temperatura e como resolver os problemas relacionados ao aquecimento global, todo o vocabulário pertinente e com foco gramatical no uso do modal *can*, os alunos foram solicitados a criar uma série de conselhos para tentar diminuir os problemas climáticos no planeta. O *Powtown* também que pode ser usado para a criação de tutoriais nas mais diversas áreas de conhecimento. A atividade proposta foi de um guia do campus CJA da UFSB, com perguntas e respostas para estrangeiros.

4. Conclusão

Aulas metapresenciais não tem a mesma dinamicidade ou espontaneidade das aulas presenciais. Nesse modelo, o professor é um elemento fundamental e aquele que atende a mais de uma sala de aula simultaneamente encontra mais obstáculos. Entretanto, pelo fato da interação ocorrer de forma síncrona, sempre haverá a possibilidade do contato direto e da resolução de problemas. E apenas quando ocorre a interação direta é que a habilidade da oralidade é realmente testada e melhorada, pois lida com as imprevisibilidades da comunicação, negociando sentidos e criando situações espontâneas do uso da língua.

Em um movimento de aprendizagem ubíqua, as ferramentas digitais se tornaram elementos importantes para tentar amenizar os problemas que envolvem aulas de língua e grandes turmas, nesse caso, aulas distantes geograficamente. As tecnologias ajudam na criação de estratégias de aprendizagem e apontam para aulas mais motivadas e mais significativas. Os resultados parciais dessa pesquisa apresentam o relato das atividades docentes no componente EOLI, pois a pesquisa ainda está em fase de experimentação e implementação e, os pesquisadores entendem que a adoção dos conhecimentos adquiridos é um processo em construção.

As observações e o contato com alunos mostraram que as atividades pedagógicas que envolvem as tecnologias digitais devem estar sempre sendo renovadas e atualizadas, pois envolvem questões que vão para além da prática da sala de aula. O aluno que encontra um ambiente tecnológico e atual se sente mais confortável porque este ambiente é familiar a ele. Para isso, o professor precisa estar em constante atualização

buscando novas alternativas para que as estratégias de aprendizagem sejam bem-sucedidas. Assim, as aulas preparadas para um quadrimestre podem não ser significativas em outro, visto que não só o contexto como um todo muda, mas especialmente porque as tecnologias se atualizam ou se esgotam, são renovadas, descontinuadas ou expiram, criando uma série de frustrações que não queremos trazer para a classe. O professor precisa estar mais atento a essas questões, mas, ao mesmo, se estiver se atualizando, terá o prazer de observar que a contemporaneidade estará sempre lhe trazendo novas propostas para educação.

As tarefas que envolvem ferramentas tecnológicas, especialmente as que estão dentro do *smartphone*, são as mais bem aceitas. Elas agregam a rotina diária do estudante à busca ao conhecimento da língua adicional. O envolvimento que permeia os grupos de *WhatsApp* amplia o espaço da sala de aula e, de modo geral, contribuem para um maior engajamento na classe. Atividades que usam os smartphones se tornam desafios interessantes e permitem o uso da criatividade ao qual estão tão familiarizados. Eles se tornam autores, editores, diretores, câmeras, atores e protagonistas da sua aprendizagem.

Em estudos futuros, pretendemos ampliar a pesquisa de forma que a metodologia seja avaliada. A pesquisa buscará respostas dos alunos através de questionários, com perguntas sobre suas experiências com as ferramentas, para responder à pergunta norteadora sobre a efetividade das aulas com foco na oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. In: *EccoSRevista Científica*, n. 42, p. 39-55, 2017.

CALVO, L. C. S. *et al.* *Comunidades de prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco*. Campinas: Pontes, 2014.

CARTELAZZO...[et al]. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EDUCAUSE. *7 things you show know about... flipped classrooms*, 2012. Disponível em: <<https://library.educause.edu/-/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999. Coleção Trans, p. 13, 2000.

LITTLEWOOD, William; WILLIAM, Littlewood. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge university press, 1981.

MATTAR, João. *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional (Coleção tecnologia educacional), 2017.

PAIVA, Vera L. Menezes. O. *Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua*. CORTINA, A.; NASSER. SMGC Sujeito e Linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica (2009): 01-14.

PAIVA, Vera L. Menezes. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. In: *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, n. 4, 2018.

PORTO, Cristiane *et al.* *Pesquisa e mobilidade na Cibercultura: itinerâncias docente*. Salvador: EDUFBA, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: setembro de 2019.

PRETTO, N.L. 2012. Professores-autores em Rede. In: B. SANTANA; C. ROSSINI; N.L. PRETTO. *Recursos Educacionais Abertos: Práticas Colaborativas e Políticas Públicas*, p. 91-108. São Paulo, Edufba, 2012.

SALES, G.L. *et al.* Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. *Conexões: ciência e tecnologia*, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. SILVA, Marco *et al.* (Org.). *Educação online: cenário, for-*

mação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: wak, p. 29-48, 2010.

SIEMENS, George. *Connectivism: learning theory or pastime for the self-amused?* 2006 b Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm>. Acesso em 14 agosto 2019.

_____. 2008 a. *What is the unique idea in Connectivism?* Disponível em: <<http://www.connectivism.ca/?p=116>>. Acesso em 13 maio 2013.

SILVA, J. B. et al. Mudança Conceitual em Óptica Geométrica Facilitada Pelo Uso de TDIC. In: *Workshop de Informática na Escola*, 21, 2015, Maceió. Anais... Porto Alegre: SBC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5060>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

UFSB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia*. 2014. <<https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05>> Acesso em: 12 Set 2019.

KVASHNINA, Olga Sergeevna; MARTYNKO, Ekaterina Andreevna. Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching in *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, v. 11, n. 03, p. 71-73, 2016.

WENGER, E. *Communities of practice: learning as a social system*. The Systems Thinker, Colorado, v. 9, n. 5, p. 1-10, 1998b

WOOLFITT, Zac. *The effective use of video in higher education*. *Lectoraat Teaching, Learning and Technology*. Inhol and University of Applied Sciences. Rotterdam, p. 1-49, 2015.

AZUL, ROSA E O USO DA METONÍMIA CONCEPTUAL NAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM CHARGES E QUADRINHOS

Ana Paula Ferreira (CPII)

anapaferr@gmail.com

RESUMO

Considerando a metonímia como um processo linguístico e cognitivo de fundamental importância para a elaboração e comunicação de pensamentos, e reconhecendo seu caráter persuasivo na orientação de comportamentos, o presente estudo tem como objetivo identificar o seu uso em *charges* e quadrinhos que abordem as representações de gênero e/ou reflitam sobre o conceito de feminismo, a fim de reconhecer os papéis culturalmente identificados como masculinos e femininos em nossa sociedade. Para tanto, fundamenta-se em estudos acerca da metonímia conceptual desenvolvidos por Biernacka (2013), Langacker (1993), Levin e Lindquist (2007), Littlemore (2015), Kövecses (2006), Kövecses e Radden (1999), Radden et al. (2007). No material analisado, coletado em páginas direcionadas a partir de redes sociais durante os meses de dezembro de 2018 e janeiro de 2019, foram confirmadas as utilizações metonímicas com efeito de despersonalização – predominante em discursos sexistas e preconceituosos –, o reforço de imagens estereotipadas relacionadas a homens e mulheres, assim como avaliações negativas sobre o feminismo.

Palavras-chave

Feminismo. Gênero. Linguística cognitiva. Metonímia conceptual.

1. Introdução

A metonímia costuma ser relacionada à metáfora; ambas são um processo linguístico e cognitivo, em que uma coisa é usada para falar sobre outra. Como ocorre na metáfora, na metonímia, normalmente, um conceito mais simples ou concreto é utilizado para se referir a outro, mais complexo ou abstrato. E desse modo, a todo o momento, pensamos metonimicamente, com vistas a gerenciar a grande quantidade de informações que temos sobre o mundo, através do uso de um aspecto bem conhecido de algo na compreensão da situação como um todo.

Alguns linguistas cognitivos, visando facilitar o contraste entre ambas, empregam o conceito de domínio, defendendo que a metáfora envolve um mapeamento entre domínios distintos, enquanto, na metonímia, o mapeamento ocorre dentro de um único domínio.

A noção de similaridade e contiguidade também é recorrente. Peirsman e Geeraerts (2006) explicam que a metáfora envolve similaridade (ou seja, grosso modo, entidades, que não são relacionadas – ou não

são consideradas relacionadas no contexto em questão –, são comparadas); a metonímia, entretanto, requer contiguidade (existe uma relação mais próxima entre o termo e o seu referente). A contiguidade, porém, é um conceito difícil de ser percebido, visto que pode variar de acordo com o contexto e o ponto de vista. Isso dificulta a investigação por parte do analista, mas, do ponto de vista do usuário, a metonímia é uma maneira muito mais sutil de transmitir nuances, perspectivas e avaliações, como será abordado mais à frente.

De modo resumido, como define Kövecses (2006),

A metonímia é um processo cognitivo em que um elemento conceptual ou entidade (coisa, evento, propriedade), o veículo, evoca um acesso mental a outra entidade conceptual (coisa, evento, propriedade), o alvo, dentro de um mesmo *frame*, domínio, ou modelo cognitivo idealizado (MCI). Nós podemos conceber esse processo como um “mapeamento entre domínios”, em que a entidade veículo é mapeada na entidade alvo.²⁶ (KÖVECSES, 2006, p. 99) (tradução nossa)

Assim, quando alguém afirma, por exemplo, que não tem a intenção de “colocar uma aliança no dedo”, faz uso de um pensamento metonímico, em que a ação de pôr a aliança (o veículo) representa todo um evento (o alvo): o casamento (cerimônia, assinatura de papéis que atestam um compromisso etc.), o que é possibilitado pelo fato de a troca de alianças pertencer ao *frame* de casamento.

O uso da metonímia nos permite pensar sobre as coisas do mundo e comunicar os nossos pensamentos. Uma das razões para o seu uso é a impossibilidade (ou falta de interesse) de a linguagem abranger a todos os aspectos possíveis e relevantes em uma interpretação (RADDEN *ET AL.*, 2007). Trata-se, desse modo, de um importante processo linguístico e cognitivo, assim como uma eficiente estratégia de convencimento, como será confirmado posteriormente.

O presente trabalho busca, a partir desse reconhecimento, identificar o uso de metonímias em charges e quadrinhos que abordem as relações de gênero e/ou que tratem sobre o conceito de feminismo, a fim de verificar quais seriam as representações recorrentes em relação aos comportamentos considerados socialmente como masculinos e femininos.

²⁶ “Metonymy is a cognitive process in which a conceptual element or entity (thing, event, property), the vehicle, provides mental access to another conceptual entity (thing, event, property), the target, within the same frame, domain, or idealized cognitive model (ICM). We can conceive of this as a “within-domain mapping”, where the vehicle entity is mapped onto the target entity.”

A preocupação com as diferenças entre os sexos é bastante relevante em nosso contexto atual, visto que, novamente, vem se tornando pauta de discussões acaloradas. Longe de permanecer restrita a pesquisadores de diferentes áreas, “especialistas” das redes sociais debatem constantemente sobre o papel do homem e da mulher, o que justifica a escolha desse meio de comunicação como ponto de partida para recolher o material deste estudo.

2. A metonímia e a escolha de Veículos significativos

Pensamos metonimicamente porque é impossível fisicamente ativar todo conhecimento que temos sobre um conceito particular de uma só vez, assim, tendemos a focalizar em um aspecto saliente desse conceito, e torná-lo um “ponto de acesso” ao conceito integral. É exatamente isso o que ocorre, por exemplo, com a fala da ministra Damares Alves (“menino veste azul e menina veste rosa”), reproduzida na figura 1.

Figura 1.



Fonte: *Escreva, Lola, Escreva*, 04/01/2019. Disponível em: <http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2019/01/a-ultima-da-boba-da-corte.html>. Acesso em 05/01/2019.

Ao afirmar que azul é cor de menino, Damares cria uma relação metonímica entre vestir uma cor que é culturalmente associada ao sexo masculino desde muito cedo (enxoval, chá de bebê, decoração) e o que se espera socialmente do comportamento de um homem. Assim, não há necessidade de ela abordar em seu discurso todas as características que um homem deve ter e o que ele pode ou não fazer.

Vestir azul é o ponto de partida para a construção de um cenário maior, tornando acessível, de modo simples, o conceito de masculinidade: ser forte, destemido, protetor, provedor, agressivo, racional e heteros-

sexual. O mesmo ocorre com o vestir rosa e as atribuições femininas: ser frágil, sensível, delicada, emotiva, submissa e heterossexual.

Devido a essa sua característica, a metonímia é utilizada de modo eficiente na comunicação de ideias complexas, e pode servir para abreviar eventos e ideias mais longas, conforme efetuado nas figuras 2 e 3.

Figura 2.



Fonte: Garota da Telha, 28/04/2017. Disponível em: <http://garotadatelha.blogspot.com/2017/04/cafe-amigas-e-terapia-combinacao.html>. Acesso em 05/01/2019.

Figura 3.



Fonte: Facebook de Bar Claymore, 29/09/2018. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/BarClaymore/photos/%C3%A0s-vezes-tomar-uma-cerveja-com-teu-melhor-amigo-%C3%A9-a-melhor-terapia-que-voc%C3%AA-prec/1944921045588975/>. Acesso em 05/01/2019.

Na figura 2, a ação de tomar um café de modo algum se limita a esse ato. O café pode ser a parte de um lanche, ou pode até não estar presente, sendo substituído por um suco ou outra bebida. Mais do que isso,

ele está no lugar de um evento social, um encontro com uma amiga, em que as duas pessoas irão conversar, falar sobre a vida, trocar ideias.

O mesmo é observado no correspondente masculino, observado na figura 3: o evento social é metonimicamente representado pela bebida. A diferença está no fato de o Veículo, para as mulheres, ser o café, enquanto, para os homens, ele é a cerveja. Provavelmente, pelo fato de bebidas alcoólicas serem socialmente mais aceitas quando consumidas por homens do que por mulheres (aliás, o consumo de álcool é, muitas vezes, associado à masculinidade), e também porque cervejas são consumidas em bares e outros ambientes noturnos, os quais nem sempre seriam “recomendáveis” às mulheres.

Não por acaso, a metonímia é bastante utilizada quando há, deliberadamente, a intenção de ser vago. A vaguidão ou falta de especificidade decorrente da metonímia pode ser justificada por se tratar de um assunto sensível, porque não há conhecimento suficiente por parte do locutor sobre o assunto tratado, porque ele não quer se comprometer ou mesmo com a finalidade de aguçar a curiosidade de seu interlocutor.

Littlemore (2015) apresenta, como exemplo de aproximações vagas, o uso, na língua inglesa, da expressão “*boys will be boys*”, que em português, corresponderia a “garotos serão garotos”. A autora destaca que o primeiro “garotos” é usado para se referir a uma categoria e, metonimicamente, também menciona homens mais velhos, colocando meninos e homens em um mesmo grupo, o que indicaria que os homens mantêm o comportamento de meninos. No segundo “garotos”, a metonímia é utilizada para se referir a características típicas dos garotos, ou seja, a elementos considerados masculinos, como a agressividade, a falta de compromisso, a impulsividade, entre outras. Não há, aqui, de modo algum, uma tautologia vazia.

Assim, mais do que transmitir ideias de modo simples e objetivo, a metonímia, muitas vezes, é um instrumento persuasivo, responsável pela defesa de um ponto de vista, que possibilita, aos interlocutores, uma cumplicidade na construção de significados compartilhados socialmente.

3. Os tipos de metonímia: classificação e escolha de veículos

A classificação dos tipos de metonímia há muito vem sendo feita na literatura. Nos livros escolares, as metonímias costumam ser identificadas a partir da apresentação de uma lista, a qual é decorada, muitas ve-

zes, pelos alunos, para posterior reprodução na hora de sua identificação em exercícios padrão.

Assim, aprende-se: AUTOR PELA OBRA, MARCA PELO PRODUTO, PARTE PELO TODO, CONTINENTE PELO CONTEÚDO (na literatura, costuma-se usar o versalete para se referir aos tipos de metonímias), entre outras substituições, e os exemplos clássicos, como “li Machado de Assis”, “bebi uma Coca-Cola”, “pediu a sua mão em casamento”, “comeu o prato inteiro”. Em todos eles, constata-se a relação entre as duas entidades, a que substitui e a que é por esta substituída. No primeiro exemplo, Machado de Assis e sua obra pertencem ao mesmo domínio, não sendo necessário grande esforço para o entendimento do que está sendo dito.

Radden e Kövecses (1999) dividem os tipos de metonímias em duas categorias gerais, tendo como base a noção de que nosso conhecimento de mundo é estruturado a partir de *frames*. Como estes são conceptualizados como um todo formado por partes, seriam duas as configurações gerais de todos e partes que dão origem a relações de produções metonímicas: TODO E PARTE, e PARTE E PARTE.

As metonímias TODO E PARTE envolvem situações em que o todo é usado para se referir a uma parte dele ou aquelas em que a parte de algo representa o todo. Os exemplos para essas situações, trazidos por Kövecses (2006), são: “ele me bateu” e “a América está em guerra”. No primeiro, os pronomes pessoais (“ele” e “me”), que indicam a pessoa inteira, são utilizados para representar apenas uma parte dela, como a “mão” e a “mandíbula”. No segundo, “América” se refere aos “Estados Unidos da América”.

Nas metonímias PARTE E PARTE, algo é usado para se referir a um conceito ao qual ele está apenas relacionado. Seria o caso de “ela se casou com o dinheiro”, em que o “dinheiro” é apenas algo que pertence ao marido, e, não, uma parte dele.

Reconhecendo a importância dos efeitos pragmáticos do uso da metonímia, Littlemore (2015) se vale da classificação de Radden e Kövecses (1999) e para destacar que as do tipo PARTE PELO TODO, por exemplo, tendem a ter um forte efeito de despersonalização, na medida em que reduzem a pessoa a um dos seus atributos, predominando, desse modo, no discurso sexista e em outras formas de preconceito.

Quando uma mulher reclama que os homens a veem “apenas como um par de pernas”, ela é tratada de modo ofensivo e desumanizado. Sendo a linguagem metonímica processada na mente do mesmo modo

que a literal, a pessoa em questão é quase reduzida a uma imagem de suas pernas.

Do mesmo modo, a ideia de que um grupo de pessoas tem uma “propriedade definidora” é nociva, criando artificialmente uma categoria com membros que compartilham um traço, conforme pode ser observado na figura 4.

Figura 4.



Fonte: *Notas para Elas*, 01/06/2018. Disponível em: <https://medium.com/@projetosespm/notas-sobre-o-perfil-de-uma-feminista-66cda4780030>. Acesso em 27/12/2018.

Nesta representação, todas as feministas foram agrupadas em um único grupo, definido por duas características: são gordas e querem destruir o papel do homem na evolução da sociedade. A base da natureza metonímica do preconceito baseado em estereótipos é construída exatamente desta forma: os membros de uma categoria são agrupados como se houvesse uma homogeneidade entre eles. No exemplo em questão, vale a pena questionar sobre a visão pejorativa manifestadas às mulheres gordas.

Em relação aos termos e frases utilizados como veículos metonímicos, Radden e Kövecses (1999) identificaram quais os princípios que fariam com que estes fossem selecionados preferencialmente no lugar de outros. Entre os critérios, destacam-se os seguintes:

▪ **CONCRETO PELO ABSTRATO:** itens concretos são mais propensos a serem escolhidos para a utilização com função metonímica do que os abstratos, pois são mais facilmente percebidos. Assim, é mais fácil afirmar que o homem deve “honrar as calças que veste” do que falar em “virilidade” e “masculinidade”, por exemplo, visto que a imagem de uma calça é mais fácil de ser visualizada.

▪ **HUMANO PELO NÃO HUMANO:** nossas experiências emergem de uma visão antropocêntrica do mundo e de nossa interação com ele, por isso, damos preferência ao que é humano sobre o não humano. Assim, tendemos a atribuir características humanas a entidades inanimadas e a eventos. Littlemore (2015) ilustra esse critério com um exemplo bastante utilizado na literatura de língua inglesa, “*the sax has flu*”, que corresponderia, em português a “o sax está com gripe”, em que o instrumento é usado para se referir metonimicamente ao instrumentista.

▪ **BÁSICO PELO NÃO BÁSICO:** algo básico é usado preferencialmente no lugar do que não é básico, frequentemente quando há a intenção de ser vago. Os autores apresentam, como exemplo, forma correspondente a “já ouvi essa história cerca de uma dúzia de vezes”.

▪ **INÍCIO OU FIM PELO MEIO:** eventos complexos são conceptualizados como todos formados por partes. Destas, as que ocorrem no início ou no fim de um determinado processo tendem a ser escolhidas para representar o processo inteiro, o que não ocorre com as que acontecem no meio. Desse modo, os autores justificam o fato de “colocar a chaleira no fogo” ser usado metonimicamente para indicar que irá fazer chá em vez de “colocar os saquinhos de chá no pote”, visto que esse é um processo intermediário.

Do mesmo modo, casos extremos possuem maior potencial metonímico para representar uma escala como um todo do que os casos encontrados no meio desta. Por isso, uma pousada afirma que fica aberta “do verão ao inverno”, e não “da primavera ao outono”, pois o verão e o inverno possuem características mais marcantes e que os diferenciam um do outro.

▪ **ESTEREOTIPADO PELO NÃO ESTEREOTIPADO:** ideias estereotipadas tendem a ser veículos metonímicos, pois seus conceitos são mais acessíveis ou disponíveis cognitivamente do que os menos estereotipados e, assim, mais propensos a serem utilizados como ponto de acesso a outras ideias. O já mencionado exemplo “*boys will be boys*”, lembrado por Littlemore (2015), corresponderia a esse princípio, refletindo uma visão

estereotipada dos papéis de gênero, em que se restringem os comportamentos considerados adequados às mulheres.

Radden e Kövecses (1999) reconhecem que as características do gênero e do registro, tais como a relação entre os interlocutores, o campo do discurso, os objetivos comunicativos gerais e o modo da comunicação, também são levados em conta na seleção dos veículos e dos significados metonímicos.

Para a identificação de metonímias em um texto, Biernacka (2013) adaptou o Procedimento de Identificação de Metáforas – doravante, PIM – (PRAGGLEJAZ, 2007), fazendo uma combinação deste procedimento com a proposta de Cameron (2003) para a localização de metáforas.

O PIM trabalha com a identificação de metáforas a partir de palavras isoladas, ao invés de trabalhar com frases e sentenças. Isso fez com que Cameron (2003) propusesse uma nova abordagem, levando em consideração sintagmas metafóricos, distanciando-se, assim, do esquema “palavra-por-palavra”.

Juntando os dois procedimentos, Biernacka (2013, p. 117) apresenta os seguintes passos para a identificação de metonímias:

1. Ler o texto inteiro para ter uma compreensão global do seu significado.

2. Determinar as unidades lexicais.

3. Decidir quanto à metonimicidade de cada unidade lexical:

- a) para cada unidade lexical, estabelecer seu significado contextual, levando em consideração como ele se aplica na situação evocada pelo texto, levando em consideração o que estava sendo abordado antes e depois da expressão examinada.

- b) para cada unidade lexical, determinar se há um significado mais básico em outros contextos.

- c) se houver um significado mais básico em outros contextos, verificar se há entres eles uma relação de contiguidade (proximidade).

4. Confirmada a relação de contiguidade no item 3C, buscar antes e depois da unidade lexical (verificando se outras unidades lexicais pertencem semanticamente ao conjunto) para determinar a extensão do veí-

culo metonímico. Marcar a(s) unidade(s) lexical(is) como veículo de metonímia.

Para ilustrar esse procedimento, Littlemore (2015) recorre ao seguinte fragmento do jornal britânico *The Guardian*, edição de 21 de janeiro de 2013: “*West overlooked risk of Libya weapons reaching Mali, says expert – US, Britain and France focused on securing anti-aircraft missiles but neglected other weapons*”²⁷.

As palavras “US”, “Britain” e “France” são boas candidatas a atuarem como metonímias. O sentido que elas apresentam no texto (membros do governo) é diferente de seu sentido mais básico (localização geográfica). Os dois sentidos estão intimamente relacionados, com o nome do país se referindo aos governantes do país.

O termo “oeste” também pode ser identificado como metonímia, em que a localização geográfica substitui os países que se pertencem a essa região, os quais, por sua vez, são utilizados para falar sobre os governantes desses países.

4. *A metonímia em uso: avaliação e persuasão na construção de significados*

Uma das funções mais importantes da metonímia é a de possibilitar a avaliação de pessoas e coisas de modo sutil (LEVIN; LINDQUIST, 2007). De modo mais claro, em determinado tipo de metonímia, a característica saliente de uma pessoa, ou que é mais relevante em uma situação, é utilizada para se referir a pessoa como um todo, possuindo, assim, efeito despersonalizante, e contendo avaliações sutis (geralmente negativas) sobre quem se está falando, como ocorre na figura 5.

²⁷ O trecho correspondente na tradução é: “Oeste subestima o risco de armas da Líbia chegarem ao Mali, diz especialista – EUA, Grã-Bretanha e França se concentraram em garantir mísseis antiaéreos, mas negligenciaram outras armas.”

Figura 5.



Fonte: *Mentirinhas*, 01/04/2014. Disponível em: <http://mentirinhas.com.br/mentirinhas-610/>. Acesso em 27/12/2018.

Ao falar sobre a “gorda”, a personagem destaca uma característica da menina que está sendo observada, fazendo com que ela seja resumida a essa única propriedade. Verifica-se uma despersonalização, é uma gorda, e isso é mais importante do que qualquer outro atributo (a menina pode ser alta, baixa, loira, morena, ter olhos verdes ou castanhos etc. – se nos mantivermos só nos aspectos físicos), os quais são deixados de lado.

Os complementos associados à “gorda” confirmam a avaliação depreciativa, ela “se acha”, “finge que é feliz”, “a gorda tem namorado” (com interjeição indicativa de surpresa, afinal, como alguém pode se interessar por uma gorda?).

De modo bastante interessante, no final da tirinha, há a presença de uma metáfora, em que as PALAVRAS OFENSIVAS, depreciativas são conceptualizadas como um VENENO, e uma outra metonímia, em que a língua é utilizada na representação do ato de falar, o que nos leva a uma nova metáfora com a LÍNGUA entendida como o RECEPTÁCULO onde o veneno ficaria guardado, e, assim, ao mordê-la, este acabou sendo liberado.

Langacker (1993) esclarece, com sua noção de “zona ativa”, que a metonímia destaca características particulares de um dado fenômeno, enquanto coloca as outras em segundo plano. Essa perspectivação é usada para ressaltar a informação que é mais relevante para o usuário. Assim, a metonímia não só é eficiente para fornecer determinado ponto de vista, como, conscientemente, ou não, para persuadir o interlocutor.

Consequentemente, muitas vezes, a metonímia também é utilizada para passar uma imagem equivocada sobre um determinado assunto, re-

duzindo-o a uma ideia estereotipada, como pôde ser comprovado com a figura 4. Ao afirmar que feministas querem destruir o papel do homem na sociedade para não ter de emagrecer, toda as feministas são representadas como mulheres gordas e toda a luta do movimento feminista é resumida a um interesse de aniquilar o homem devido a razões estéticas.

A metonímia é também eficiente na obtenção de outros propósitos, tais como o humor (DEIGNAN et al., 2013; PANTHER, THORNBURG, 2007; IBÁÑEZ, CAMPO, 2002), como se pode observar na figura 6.

Figura 6.



Fonte: *Descomplica*, 29/08/2010. Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/portugues/aula-ao-vivo-classes-gramaticais-palavras-invariaveis/>. Acesso em 27/12/2018.

Ao considerar que, na barba, residia a autoridade, a determinação e a essência do poder do rei, a rainha se vale de um encadeamento metonímico, em que uma metonímia dá origem a outra, de valor afetivo e pragmático: a barba se refere à figura masculina, sendo essa, por sua vez, também associada metonimicamente às qualidades mencionadas por ela (culturalmente, atribuídas aos homens). Curiosamente, o humor é obtido pelo fato de o rei não ter essas características, restando-lhe, somente, o símbolo metonímico.

5. Considerações finais

Pode-se inferir, portanto, que o sucesso na comunicação metonímica requer um conhecimento comum entre os interlocutores, considerando suas concepções acerca do mundo e suas expectativas de como as coisas devem ser (ESCRIBANO; RIEJOS, 2008). Seu sentido é extre-

mamente flexível e aberto à interpretação, dependendo fortemente do contexto e da experiência compartilhada.

Uma metonímia pode pertencer ao discurso de uma comunidade específica, não sendo compreendida eficientemente por aqueles que não pertencem ao grupo, auxiliando, desse modo, na definição da identidade dos membros dessa comunidade discursiva. Ou seja, a metonímia ajuda a construir relações através de apelos ao conhecimento compartilhado, o que, conseqüentemente, pode facilitar o distanciamento social.

Concluindo, verifica-se que, tanto as metáforas quanto as metonímias, são igualmente empregadas no discurso cotidiano, ambas com importantes funções comunicativas. Ao possibilitar que seus produtores se refiram a ideias e cenários complexos com o uso de poucas palavras, elas tornam o conceito evocado mais do que se este tivesse sido expresso pela linguagem literal, revelando não só aspectos sobre o pensamento humano, como as influências culturais e ideológicas no modo como as pessoas pensam e agem (GIBBS, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIERNACKA, Ewa. *The role of metonymy in political discourse*. Trabalho não publicado, 2013.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum, 2003.

DEIGNAN, Alice et al. *Figurative Language, Genre and Register*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ESCRIBANO, Pilar Durán; RIEJOS, Ana Roldan. The role of context in the interpretation of academic and professional communication. In: MACEDA, Teresa Gibert; JUEZ, Laura Alba (ed.). *Estudios de filología inglesa: homenaje a la dra Asunción Alba Pelayo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008. p. 81–94.

GIBBS, Raymond. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

IBÁÑEZ, Francisco José Ruiz de Mendoza; CAMPO, José Luis Otal. *Metonymy, Grammar and Communication*. Granada: Comares, 2002.

KÖVECSES, Zoltán. *Language, mind, and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

LANGACKER, Ronald Wayne. Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics*, v. 4, p. 1-38, 1993.

LEVIN, M; LINDQUIST, H. Sticking one's nose in the data: evaluation in phraseological sequences with nose. *ICAME Journal*, n. 31, p. 87-110, 2007.

LITTLEMORE, Jeannette. *Metonymy: hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

PANTHER, Klaus-Uwe; THORNBURG, Linda. Metonymy. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 236-62

PEIRSMAN, Yves; GEERAERTZ, Dirk. Metonymy as a prototypical category. *Cognitive Linguistics*, v. 17, n. 3, p. 269-316, 2006.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, v. 22, n. 1, p. 1-39, 2007.

RADDEN, Gunter et al. The construction of meaning in language. In: _____ et al. (Eds). *Aspects of meaning construction*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 1-15

_____; KÖVECSES, Zoltán. Towards a theory of metonymy. In: PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Gunter (eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 17-59

CAROL DALL FARRA SOBRE O SER MARGINAL E
O SER MARGINALIZADO NA POESIA

Fabiana Bazilio Farias (UNIGRANRIO)
fabibfarias@hotmail.com

RESUMO:

O presente artigo pretende refletir sobre a imagem do poeta a partir de uma discussão mais contemporânea do conceito de “marginal” na literatura. Para tanto, dialogaremos com o trabalho da poeta e Mc, Carol Dall Farra, multiartista que se destaca no cenário literário pelo movimento carioca do *slam*, batalhas poéticas que utilizam o formato da poesia oral e da *performance*. O movimento que se origina nos Estados Unidos nos anos 1980 e chega ao Brasil em 2008, tem contribuído para dar visibilidade às pautas de minoria sociais como a da mulher negra e do jovem periférico. Dentro de uma perspectiva interdisciplinar aberta pelos estudos culturais na literatura, as identidades projetadas na imagem do poeta marginal permitem discutir categorias como o cânone, a recepção crítica e a perspectiva geográfica como fatores de exclusão e visibilidade.

Palavras-chave:

Literatura. Marginalidade. Poesia. Slam.

1. *Considerações iniciais*

*Cuidado, preta, com a fala
Cuidado com o caminhar
Tua pele é retinta, e pele retinta não tem distorções*

*É fato consumado
(Carol Dall Farra)*

Carol Dall Farra é uma multiartista (poeta, Mc, cantora e slammer) nascida em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, região periférica do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias possui uma imagem muito associada à violência ligada à criminalidade, ao controle do tráfico de drogas, das milícias e de muitas décadas de políticas deficitárias para a população. É dessa região que vem Dall Farra. Localizar o lugar de onde o poeta fala/vem é fundamental para marcar as discussões que serão aqui apresentadas que dizem respeito à dualidade entre o *ser marginal* e o *ser marginalizado* na poesia.

Neste artigo, pretende-se discutir sobre a condição do jovem negro periférico no lugar de sujeito e não mais de objeto na perspectiva da escrita literária. No primeiro momento, apresentaremos um breve históri-

co do movimento do *slam*, do qual a poeta faz parte, para em seguida introduzirmos a questão da marginalidade na literatura. Finalizaremos, discutindo a relação marginal e marginalizado para problematizar o lugar do poeta do *slam* considerando as identidades projetadas pela imagem do poeta marginal.

2. *A poesia do Slam*

O movimento do *slam*, nesta segunda década do século XXI pode ser considerado uma revolução cultural que coloca em xeque o repertório crítico e as formas como se discute ou pensa a poesia a partir da perspectiva da academia. O movimento abriu espaço pela força de suas apresentações para uma produção crescente e múltipla de jovens poetas que, em sua maioria, (considerando, em especial, o cenário carioca) fazem parte de grupos marginalizados socialmente seja por questões de raça, gênero, sexualidade ou geográfica.

O *slam* é um movimento que surgiu nos anos 1980, nos Estados Unidos, com o *Uptown Poetry Slam*, organizado pelo poeta americano Marc Smith. Em sua origem, o movimento nasce de uma junção dos tradicionais saraus poéticos com a estrutura de um campeonato que é realizado por meio de notas dadas às performances dos poetas. Em *Takethe-Mic: The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*, Smith e Kraynak (2009) ressaltam o caráter competitivo e a importância do momento da performance e da interação com o público no *slam*:

Slam são cativantes eventos poéticos que prendem a atenção do público ao vivo na apresentação de poesias que foram compostas, polidas e ensaiadas com o propósito de serem executadas - muitas vezes em uma arena competitiva, mas nem sempre. É um carnaval, um concurso, uma sala de aula interativa, uma assembleia na prefeitura, um jogo de trapaça, uma disputa de boxe versificada, como uma celebração ecumênica que eletrifica e anima as pessoas que estão ouvindo e assistindo. (SMITH; KRAYNAK, 2009, p. 3) (tradução nossa)

Smith e Kraynak (2009), no trecho citado, potencializam por meio de metáforas o aspecto celebrativo e vibrante das disputas. Os versos, como colocam os autores, precisam animar a plateia e, por isso, é fundamental a atenção à escolha do tema e à realização de uma apresentação que conecte *slammers* e espectadores. A palavra *slam*, no contexto cultural americano, é utilizada em esportes como o beisebol para denominar um tipo de jogada, mas também significa, em seu sentido denotativo, “bater com força”, uma onomatopeia do som surdo que acompanha uma

forte batida. Pensando por esse viés de um forte impacto, é possível compreender a poesia apresentada no *slam* como algo que mobiliza e desperta.

A poeta Roberta Estrela D’Alva foi a responsável por introduzir *oslam* no Brasil, em 2008, após uma estadia em Nova York quando assistiu, na cidade americana, a uma competição de *slam*. As primeiras edições no Brasil ocorreram no bairro Vila Pompeia em São Paulo, no espaço do Núcleo Bartolomeu de Depoimento, coletivo que formulou o conceito de “teatro *hip hop*” que busca dialogar o teatro épico à cultura de hip hop. O ZAP! (Zona Autônoma da Palavra) nasceu neste espaço e é reconhecido, atualmente, como a primeira competição de *slam* no Brasil. Desse primeiro núcleo, surgiu um outro grupo de batalhas o *Slam da Guilhermina* que foi o pioneiro em levar as batalhas para o espaço pública da cidade.

A chegada do *slam* aos espaços públicos foi um momento importante, pois incorporou à sua imagem um caráter social, além de configurar-se como um espaço de visibilidade artística distinto dos espaços canônicos e legitimados como o teatro ou o livro. Esse encontro entre espectador e poesia por meio das performances em praças, saídas de metrô, estações, etc. foi, em muitos casos, o primeiro contato de muitos jovens com a poesia e também uma oportunidade de reconstruir para esses futuros/novos poetas o próprio conceito de arte e de literatura dessa vez muito mais próximo e convidativo para eles.

A partir do ZAP!, houve um crescimento em número, participação de *slammers*/artistas e mobilização de público ao longo desses dez anos. A popularidade é também reflexo do poder de alcance das redes sociais, em especial, o *Youtube* e o *Facebook* que, por meio do registro em vídeo das performances, têm conferido visibilidade a *slammers* periféricos que não estão (ou estavam) dentro da lógica do mercado editorial de venda e consumo de poesia. Além disso, a internet permite que públicos distintos assistam às batalhas que ocorrem em comunidades periféricas e por mais que não se rompa a segregação social que há na geografia das grandes cidades, o ambiente das redes possibilita que haja visibilidade para um tipo de produção que atua no espaço do efêmero da *performance* e que reivindica para a periferia o lugar de “acontecimento” da poesia.

De 2008 para cá, no Brasil, muitos desses grupos que começaram a se organizar para produzir os *slams* passaram a se identificar como “coletivos poéticos” reflexo do ativismo político assumido pelos envolvidos.

Em 2012, Roberta Estrela D’Alva, em sua dissertação de mestrado, já apontava para os diferentes perfis presentes nesses grupos:

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (NASCIMENTO, 2012, p. 97)

Como movimento social, o *slam* tornou-se um espaço de produção para jovens periféricos distinguindo-se e revitalizando a realidade dos saraus muitas vezes elitizados de poesia. Carol Dall Farra é uma das *slammers* expoentes no cenário carioca, ela afirma, em entrevista, que a poesia amparou as suas causas e que antes ela pensava em “como não me calar como mulher negra, como não me calar como mulher periférica” e, para ela, a poesia foi a resposta (DALL FARRA, 2017). *Oslam* configurou-se um espaço de resistência não apenas para ela, mas para diversos jovens que utilizam a arte para expor suas aflições e pautar seus interesses.

3. Sobre o ser marginal e o ser marginalizado na poesia

O termo *marginal* engloba um campo de estudos muito profícuo dentro dos estudos literários. O lançamento, em 1975, da coletânea *26 poetas hoje*, organizado pela crítica literária Heloísa Buarque de Hollanda foi um momento emblemático para essas discussões. Já na introdução da obra, a pesquisadora apresenta um conceito para o que será entendido como marginal para nomear a produção ali reunida:

Frente ao bloqueio sistemático das editoras, um circuito paralelo de produção e distribuição independente vai se formando e conquistando um público jovem que não se confunde com o antigo leitor de poesia. Planejadas ou realizadas em colaboração direta com o autor, as edições apresentam uma face charmosa, afetiva e, portanto, particularmente funcional. Por outro lado, a participação do autor nas diversas etapas da produção e distribuição do livro determina, sem dúvida, um produto gráfico integrado, de imagem pessoalizada, o que sugere e ativa uma situação mais próxima do diálogo do que a oferecida comumente na relação de compra e venda, tal como se realiza no âmbito editorial. (HOLLANDA, 2007, p. 9)

O termo “marginal”, nesse contexto da década de 70, está relacionado à posição de independência frente ao mercado editorial. A esse sentido do termo “marginal”, a autora acrescenta características que aludem

aos elementos intrínsecos e extrínsecos do texto literário: participação do autor nas etapas do processo de confecção e venda do livro; linguagem informal, desierarquização do espaço nobre da poesia; recusa da literatura classicizante e das vanguardas experimentais (HOLLANDA, 2007). A partir desse primeiro momento, o termo “marginal” passará por algumas mudanças de perspectiva, podemos destacar outros momentos importantes como a publicação, em 2000, do romance *Capão Pecado* de Ferréz e do surgimento do Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) em 2007. A criação de novos espaços de visibilidade que tentam criar marcas de diferenciação (pelo nome, pela localização ou pela linguagem) dos centros de poder faz parte de um projeto de colocar as vozes periféricas como sujeitos e não como objetos na literatura.

O termo “marginal”, a partir dessa virada, irá se aproximar de seu sentido ligado ao social (diferenciando-se de sua acepção relacionada ao movimento da literatura marginal dos anos 70). Estamos, portanto, falando agora de marginalidade geográfica, econômica e social, da voz que se projeta dos espaços periféricos, dos corpos periféricos. Essa produção assumirá um caráter explicitamente engajado com sua vivência periférica, problematizando questões relacionadas à oposição centro/periferia nos espaços de consumo literário e também de legitimidade, afinal, escrever poesia é também adentrar na seara das questões sobre o que é ser poeta, ou quem pode ser poeta, como é seu rosto, sua cor e seu CEP.

Nessa segunda década do século XXI, a produção poética do *slam* retoma com energia essa discussão do marginal na literatura tendo em vista que sua produção também estará conectada à sua vivência marginal cotidiana no espaço urbano. Dall Farra, em entrevista ao canal no *youtu-be* “Mulheres de Luta”, afirma:

O ato de você ser um **poeta marginalizado** significa que você enfrentou diversas barreiras até pegar essa caneta e escrever seu poema no papel. Porque você escreve sua verdade, sua realidade, seu cotidiano dentro da favela. Para esse menor da favela, essa mina da favela chegar ao ponto de ter essa caneta na mão e passar aquela vivência para o papel, ele já ultrapassou várias barreiras, já ultrapassou a barreira do tráfico, já ultrapassou o genocídio do povo negro, ultrapassou a falta de educação na periferia, na favela. Então é um movimento de resistência que perpassa vários descasos do Estado. (DALL FARRA, 2017) (Grifos nossos)

A afirmação da poeta é muito pertinente para ampliarmos a discussão sobre o “poeta marginal”/ “escritor marginal” na literatura. Se até aqui apresentamos uma visão sobre o ser poeta marginal como uma autodenominação, uma alcunha que reflete um engajamento e um *posicionamento* frente à exclusão dessas vozes do circuito literário e da própria

historiografia literária canônica, temos agora um nome que reforça os processos de invisibilidade. Ser **poeta marginalizado** coloca em destaque, portanto, o oposto a um posicionamento, mas uma visão em que a condição de sujeito socialmente marginalizado é indissociável do fazer e do ser poeta. A circulação do poeta marginalizado nos espaços legitimados da literatura não exclui os preconceitos sociais, o racismo, a percepção de uma presença tolerada, mas bastante incômoda.

Carol Dall Farra reflete sobre sua condição de mulher negra e periférica não apenas em sua poesia, mas em seu pensamento crítico sobre seu fazer poético. Bell Hooks (1995), em seu texto “Intelectuais negras” afirma, tendo como ponto de partida sua experiência pessoal, que o espaço intelectual é um espaço tradicionalmente visto e reservado ao homem branco. A atividade intelectual, dessa forma, pensando ainda as interseções de raça, classe e gênero, não é vista como algo próprio, sobretudo, às mulheres negras. Por extensão, podemos depreender que tanto o trabalho intelectual quanto artístico, numa acepção de este ser também um lugar de produção intelectual, não são espaços seguros para negros, sobretudo, para mulheres negras. A autora ainda afirma que

[...] o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê e um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva. (HOOKS, 1995)

O corpo da mulher negra, dessa forma, é um espaço interdito para o exercício da intelectualidade na visão racista e sexista da sociedade patriarcal. Todavia, esses corpos periféricos resistem a esse apagamento e objetificação quando assumem para si este lugar de poetisas e intelectuais. Esse movimento de resistência ecoa no lema do grupo de pesquisa “Intelectuais negras” da UFRJ coordenado pela pesquisadora Giovana Xavier que afirma: “Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história”.²⁸ A frase visa

²⁸ O site do grupo de pesquisa é <<https://www.intelectuaisnegras.com>>

desconstruir esse espaço destinado às mulheres negras apenas como objeto de investigação nos espaços intelectualizados, reivindicando o protagonismo tanto na sua produção como na narrativa de suas histórias.

Dessa forma, pensar o poeta marginal é pensar também o poeta marginalizado. Ser poeta apenas é um privilégio. Essa face dupla da discussão deve sempre ser evidenciada para que não se perca de vista o espaço conquistado dentro dos estudos literários. A própria adjetivação do sujeito poeta como marginal ou marginalizado já coloca em questão uma concessão de fala ao outro. Situando a produção poética desses grupos como uma transgressão de um conhecimento ou saber legitimado guiado por padrões eurocêntricos que tentam aliciar para o conceito de “qualidade” características que excluem os saberes ligados ao oral ou à experiência desses indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DALL FARRA, Carol. A poesia de Mc Dall Farra. In: *Canal Mulheres de Luta*. 11 set. 2017. Disponível em <https://youtu.be/vd3KuMD90pg>. Acesso em 10 nov. 2017.

DALL FARRA, Carol. Slam das Minas RJ – final 2017 – Carol Dall Farra. In: *Canal Slam das Minas RJ*. 08 out. 2017. Disponível em https://youtu.be/DbQXy_jcCXE. Acesso em 10 nov.2017.

DUARTE, Mel (Org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

HOLLANDA. Heloísa Buarque. *26 poetas hoje*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. In: *Estudos feministas*, Florianópolis, ano 3, p. 464-478, 2º semestre de 1995.

NASCIMENTO, Roberta Marques do. *A performance poética do ator-MC*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SMITH, Marc Kelly; KRAYNAK, Joe. *Take the mic: the art of performance poetry, slam and the spoken word*. Illinois: SourcebooksInc, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**CÍRCULO E CIRCULARIDADE NOS SERMÕES DE
PADRE ANTÔNIO VIEIRA**

Ghabriel Ibrahim Ermida Tinoco Alves (UERJ)

ghabriel.ibrahim@hotmail.com

Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)

analuciamachado54@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo busca evidenciar como a sermonística vieirina constitui-se através da articulação racional indissociável entre retórica, teologia e política. Para tal, parte de uma análise que visa romper com aquelas que incluem aprioristicamente tal produção na etiqueta unificadora de “barroco”, normalmente imprimindo nas obras do século XVII ibérico noções pós-românticas de subjetividade, originalidade ou sentimentalismo, estetizando discursos com forte dimensão programática e negando, por conseguinte, a dimensão pragmática dos sermões. Colocando lado a lado o “Sermão de Nossa Senhora do Ó” e o “Sermão da Quarta-Feira de Cinza”, intenta apontar como a circularidade presente nos temas centrais de cada sermão também constituem um aspecto importante da própria concepção de história defendida pela Companhia de Jesus. Além disso, configura uma chave a partir da qual se realizava a própria recepção dessas obras, inseridas num contexto comunicativo.

Palavras-chave:

Círculo. Retórica. Sermonística. Antonio Vieira.

O intuito desse breve artigo é, a partir da comparação entre dois sermões do padre Antônio Vieira, promover reflexões acerca relevância do círculo e da circularidade em sua obra. A princípio manifesto de modo patente como tropo retórico seiscentista, ícone alegórico que fornece ao religioso possibilidades múltiplas de construir sentidos e, ao transitar por diferentes áreas do conhecimento, cumprir a função pragmático-salvífica a que se propõe a sermonística contrarreformista, a circularidade se manifesta também em outras duas áreas: uma, mais geral, perceptível na obra vieirina como um todo, diz respeito à uma circularidade de código pressuposta na elaboração própria do sermão. Sem ter a clareza desta circularidade, há o risco de incorrer em análises anacrônicas que imbuem a produção do período de certa originalidade, subjetividade ou mesmo de aspirações nacionalistas, descolando a produção discursiva de seu momento histórico. A outra, incutida no próprio modo de pensar do período e muito patente, sobretudo, no “Sermão da Quarta-feira de Cinzas”, diz respeito à forma de conceber o tempo, totalmente diferente daquela que nos legou a idade moderna e, em particular, certos movimentos como o positivismo.

A perspectiva teórica que norteia o presente artigo busca analisar a produção textual do período do chamado barroco ibérico de modo a romper com os pressupostos pós-românticos que permeiam o próprio uso desta etiqueta. Termo sequer utilizado no período, “barroco” acaba não só por unificar e homogeneizar produções artísticas construídas a partir de orientações bastante distintas como normalmente acompanha a utilização de uma chave de leitura anacrônica. O intuito é, assim, trabalhar com a produção do período partindo de categorias de pensamento comuns a ele, o que por suposto é dependente de um trabalho historiográfico já realizado por outros autores. Assim, busco pensar sua produção no seu contexto histórico, o que significa tratar de outro conceito de autor, de público e, como buscarei evidenciar ao longo deste artigo, de tempo.

Cabe, já neste princípio, apontar o que talvez seja a razão que fundamenta essa concepção de temporalidade dramaticamente distinta da que temos. Para o homem católico do século XVII vivendo sob o jugo do Estado português ou espanhol (inserido, portanto, num contexto contrarreformista), a causa primeira de todas as coisas era Deus. Tal doutrina, defendida por pelo doutor angélico Santo Tomas de Aquino (embora sua origem deva ser apontada em Aristóteles), pressupõe não só que o tempo é criação divina, mas também que é um signo que reflete seu criador. A partir dessa perspectiva, a História passa a se integrar ao projeto providencialista de Deus, isto é, seu próprio devir é articulado teleologicamente pelo Deus-Uno ou, nas palavras de Hansen “então, a postulação da Causa Primeira, Deus, faz ler a natureza e a história como livros onde a Providência escreve a intenção secreta da sua vontade” (2000, p. 77).

Tratemos primeiramente, então, das consequências dessa constante presença do Ser em todas as coisas da natureza, *mistério* entrevisto pelos mais capazes. Ao integrar tudo o que há, o atributo primordial acaba por permitir a aproximação de termos aparentemente não relacionados através da metáfora regulada retoricamente. As comparações por vezes surpreendentes realizadas por autores do período funcionam como entimemas em que a asserção subentendida é justamente a de que a Causa Primeira move todas as coisas, o que une mesmo conceitos distancíssimos por ao menos um fator. Normalmente lidas a partir de uma chave estetizante pós-romântica típica do regime discursivo *literatura* – que a bem da verdade sequer existia distintamente de *ciência, filosofia* (HANSEN, 2000) – a comparação implícita reflete uma concepção de mundo alheia àquela posterior às proposições laicizantes da Revolução Francesa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Também chamada de *ornato dialético*, a metaforização realizada a partir ou de analogias de proporção, ou de analogias de proporcionalidade, é fruto da simbiose entre a imaginação e o juízo engenhoso, que anatomiza conceitos de modo a iluminar caminhos a partir dos quais se podem aproximá-los. Tal operação, crida como possível e desejosa devido a um princípio místico comum a tudo, é realizada de modo racional pelo produtor do discurso, levando em conta o lugar onde fala e seus interlocutores.

Aqueles retores mais agudos, capazes de estabelecer as relações mais inesperadas, como um Vieira, apareciam como os mais capazes de desvelar essa ligação entre todas as coisas e, portanto, de evidenciar a Causa Primeira. O que se apresenta contemporaneamente como jogo semântico era, à época, fundamental aspecto da parenética uma vez que robustecia o papel do pregador enquanto intérprete não apenas das escrituras, mas também do mundo. Política da Igreja pós Concílio de Trento, o reforço dado à importância do papel de um mediador entre o texto e os fiéis vinha como resposta direta aos pressupostos protestantes de *sola fidee sola scriptura*, e levou a uma intensificação dos estudos de retórica, filosofia e política nos espaços que se propunham a formar religiosos.

As analogias mais agudas, realizadas a partir da descrição extrínseca das semelhanças entre coisas distintas, figuram através do falar (mas não só dele) imagens permeadas pela Presença. Nos atendo ao modo de expressão que interessa ao artigo, isto é, ao sermão, a retórica (como arte do bem dizer) assume papel fulcral na difusão da fé cristã. Isso significa, por sua vez, uma dimensão pragmática que não deve ser posta de lado ao analisarmos cada uma das “choupanas” de Vieira.

Além de um projeto teológico-político bem definido, não devendo, portanto, ser objetos de análises estetizantes ou laicizantes, os sermões do Imperador da Língua Portuguesa devem ser pensados como atos de fala. O decoro, categoria fundamental ao período, requer esse tipo de trato pois pressupõe uma adequação entre discurso, espaço e público. É este terceiro elemento que interessa para que pensemos a primeira das três circularidades a serem abordadas nos sermões escolhidos.

Havendo uma similitude entre tudo o que há uma vez que tudo é decorrência da ação pura do Primeiro Motor (o próprio Deus), é esperado do intérprete legitimado pela ordem eclesiástica que aproxime conceitos distintos a fim de aproximar tais similitudes do público através de silogismos retóricos. O público, por sua vez, inserido neste contexto histórico, tem graus difusos de domínio sobre os códigos da época e deve –

uma vez que tais aproximações construídas dialeticamente devem manter certo grau de turbidez para “vencer o orgulho do homem pelo esforço e para premunir seu espírito do fastio” (AGOSTINHO, Livro II, cap. 6, 7 *apud* Silva, 2015 p. 70) – reconstruir o percurso realizado pelo orador para enfim vislumbrar a imanência divina no que está no mundo. Nas palavras de Hansen:

Como disse, a linguagem é um *corpus phantasticum* onde a similitude prolifera. Assim, a representação formaliza nos estilos a posição ou ponto fixo da prudência do autor iluminada pela Graça no ato da *inventio*. Numa típica **circularidade de código** o destinatário de situar-se segundo a perspectiva do mesmo ponto fixo, aplicando-se à exegese da identidade divina parcialmente representada ou, melhor dizendo, sublimada nos efeitos. (HANSEN, 2000, p. 85) (grifo nosso)

Conduzido por seu juízo engenhoso, o destinatário dito discreto reconstitui o percurso realizado pelo produtor do discurso, reconhece as tópicas, os *pathemáta* (ou afetos da alma) por ele evocados e os procedimentos técnicos utilizados. No rastro do exegeta tocado pela sindérese, torna-se coautor do discurso ao, de modo oblíquo, vislumbrar a Presença persistente da Causa de tudo que há.

Nos sermões escolhidos, as tópicas seiscentistas da encarnação do Verbo e da efemeridade da vida são tratadas por Vieira de modo a aludir sempre a uma circularidade imagética que acaba por transbordar para a própria argumentação, de modo que a dicotomia forma-conteúdo se embaralha e dissolve.

No Sermão da Nossa Senhora do Ó, Vieira abordará com brilhantismo a tópica da encarnação do verbo, inserindo-se na tradição tomista que confere à Virgem o papel fulcral de causa material deste que é o milagre mais basilar do cristianismo. Que Deus, onipresente, tenha encarnado filho de uma Virgem é um paradoxo que legitima inúmeros outros dos quais depende a fé cristã. Além disso, como nos lembra Oliveira, tal ocorrência acaba por “ultrapassar a oposição secular entre os deuses por demais visíveis do paganismo greco-latino e o Deus excessivamente invisível da religião Hebraica” (2009, p. 30), mediando, de certa forma, esses dois polos. A circunscrição aparente de Deus acaba por funcionar como lembrança do mistério que pode permear tudo que existe enquanto matéria, significando, de certa forma, o seu contrário.

O jesuíta começa o sermão expondo os temas centrais de seu discurso, a saber: a circunscrição do imenso – infinito em espaço – pelo ventre virginal, e a circunscrição do eterno – infinito em tempo – nas interjeições da virgem, expressas através da letra-signo O, circular como o

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

útero. Antes disso, porém, vai estabelecendo uma gradação entre figuras circulares (desde o planeta ao próprio Deus) aproximando através da similitude o Ser por excelência dos outros círculos que constituem o cerne de sua argumentação. Começamos, como Vieira, análise a partir do círculo que é o ventre mariano, círculo material que circunscreve o imaterial.

Primeiramente, é importante notar que o círculo já integrava o repertório do público a que falava Vieira neste sermão. Na realidade, além da noção típica de infinitude, o círculo expressava noção de ordenamento perfeito, sobretudo devido aos estudos de astronomia que se realizavam à época. Silva nos lembra as observações de Sarduya respeito do pensamento de Galileu, que pensava que a ordem cósmica era estruturada através de uma geometrização circular (SARDUY, 1988, p. 49 *apud* SILVA, 2015, p 73).

As aproximações formais entre ventre e cosmos e ventre e Deus pavimentam o caminho para o maravilhoso. Vieira procede em sua argumentação apontando para aspectos linguísticos do texto bíblico a fim de atentar seu ouvinte para aquilo que há de mais fantástico no acontecido: não que uma virgem tenha parido Deus, mas que Ele – estando em tudo e sendo superior a tudo – tenha sido uma vez sequer cercado.

Estar Deus cercado dentro do ventre virginal, sendo imenso, foi fazer que a imensidade tivesse circunferência; e ajuntar a circunferência com a imensidade foi mais que ajuntar a virgindade com o parto. (...) Porque foi fazer outro imenso maior que o imenso. (VIEIRA, 2000, p. 468-9).

Antes de empresar na prova daquilo que considera mais dificultoso, isto é, de que o *O* do desejo encerrou o eterno, Vieira analisa uma das mais conhecidas mensagens de Cristo, esta dada a João Evangelista: “Eu sou o alfa e o ômega”. Ao fazê-lo, o exegeta já começa a ligar dois momentos centrais do sermão: ainda está tratando da circunscrição do infinito espacial, mas constrói seu argumento utilizando uma tópica comum do seiscentos: a *litteratio*, análise da letra estabelecendo analogias entre aspectos materiais e semânticos. Esta tópica será fundamental para que o jesuíta desdobre de modo mais efetivo a circunscrição do eterno.

A passagem assume, a partir da análise do sermonista, significados para além daquele usual em que Cristo se anuncia como princípio e fim. Notando que o idioma do Senhor não era o grego, Vieira aponta que a opção pelo uso deste alfabeto para compor tal fragmento em detrimento do aramaico ou do hebraico deve ter se dado por conta de uma propriedade semelhante a ser evidenciada entre a letra *O* e o mistério da encarnação. Citando S. Boa-Ventura como autoridade, afirma que tal mistério

“foi um círculo porque, vestindo-se Deus de nossa carne, a humanidade de Cristo cercou e encerrou em si a divindade” (2000, p. 470). A partir daí, a divindade atualiza o papel como vértice ao redor do qual se posiciona a humanidade, que por sua vez está circunscrita espacialmente no mundo que está circunscrito pelo Deus Pai e permeado pelo Deus Espírito.

Talvez aqui se encaixe bem uma reflexão de Gilles Deleuze sobre o Barroco. Diz o francês que “é próprio do barroco dar-lhe uma unidade, por projeção, unidade que emana de um *vértice* como ponto de vista” (DELEUZE, 1988, p. 170 *apud* SILVA, 2015, p. 73). Silva pode nos ajudar a elucidar tal passagem:

Para a metafísica seiscentista, a *projeção* é sempre o infinito, no qual se dirigem as imagens, nesse caso, Deus; o vértice, do qual emanam as imagens, é Deus. Na lógica do sermão aqui em foco, as dobras pictóricas têm como epicentro o Verbo Encarnado – revestido pelo útero de Maria – e como eixo teleológico, o infinito – Deus. (SILVA, 2015, p. 73)

Em última instância, sendo Deus trino, mas uno, o percurso é de Deus a Deus e, portanto, também circular.

Passemos, pois, para a análise do outro círculo apresentado no sermão, aquele que encerrou em si o eterno: o *O* que é letra e interjeição, evocando desejos profundos. Segundo Vieira, “a eternidade e o desejo são coisas tão parecidas que ambas se retratam com a mesma figura” (2000, p. 472). Para corroborar sua afirmação, nos remete aos hieróglifos egípcios e à cultura dos caldeus, que representavam a eternidade com uma figura circular. Para além de uma visão do signo com convenção, porém, o jesuíta observa que há ligação intrínseca entre as manifestações materiais do signo e o conceito ou significado que exprime.

Uma compreensão usual do signo linguístico desde Saussure aponta a linguagem como tendo uma dupla articulação. Difere, portanto, daquela concepção que permeava os discursos de grandes oradores do seiscentos, como nos lembra Hansen em seu já citado “Ler e ver: pressupostos da representação colonial”. Num tempo em que “a *razão de Estado* não se pode separar da *virtus* cristã e do governo do bem comum” (PÉCORA, 2000, p. 14).

(...) a concepção do signo é outra, definindo-se a representação como uma estrutura quádrupla, em que a substância da expressão e a substância do conteúdo também significam, porque a substância da expressão e a substância espiritual da alma são signos e efeitos reflexos da sua Causa divina (HANSEN, 2000, p. 82)

Em suma, o signo é “substancialista” e “motivado”, o que propicia a elaboração de trocadilhos engenhosos capazes de traduzir de modo sucinto a Presença que se espargue pela linguagem. Também é Hansen que nos lembra de um jogo corrente na Itália da época com o termo *disegno*, lido como *segnodi Dio*, reforçando a noção de desígnio superior aos signos ou mesmo como desígnio da figura engenhosa capaz de repor na linguagem um signo de Deus (HANSEN, 2018, p. 69).

Assim torna-se possível estreitar a produção gráfica do signo, sua produção sonora de função interjetiva, sua função terrena e sua motivação extraterrena a partir da tópica seiscentista da *litteratio*, termo recuperado por Huberman (2007 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 27). *Littera* e útero, unidos por forma e função (que, em último caso, é a de engendrar o paradoxo essencial).

A letra O, portanto, é em si um signo cujos significados possíveis devem ser desvelados por um habilidoso hermeneuta, papel exercido por Vieira. Mais que grafema que, por sua circularidade, alude à infinitude, simboliza um fonema que tende à eternidade por ser aquele usado em lugares distintos e em épocas distintas para expressar anseios. Cabe ao pregador, a partir desta bem-feita analogia entre materialidade gráfica e sonora, justificar o caráter perene do anseio que, após nove meses, fora aceito.

Para fundamentar sua afirmação, Vieira recorre a uma imagem que também deveria integrar o repertório de boa parte dos ouvintes presentes: a da Roda do Tempo descrita pelo profeta Ezequiel. A descrição dada é de que havia duas rodas que compunham a estrutura, que seriam a roda do tempo e a roda da eternidade. Por suposto, a roda da eternidade excede a roda do tempo, porém é encerrada nesta última de modo similar àquele que o Deus infinito é encerrado no útero finito de Maria.

Exposta tal imagem, o jesuíta parte para outra analogia com o O, associando-o pelo formato ao número zero que, posto à direita de outro, o decuplica. Durante a gestação do Deus Filho, “cresceu o desejo à proporção do amor, e o tempo à proporção do desejo” (VIEIRA, 2000, p. 476) e, assim, multiplicavam-se os OO de Maria a cada instante, cada um deles mais extenso que o anterior posto que a cada instante se fazia mais intensa a expectativa. O sermonista alude à imagem dos círculos cada vez maiores a se envolverem surgidos a partir de uma perturbação num espelho d’água para ilustrar o fenômeno que ocorria com o tempo vivido pela Virgem. Se cada instante era maior que o passado, o envolvendo, a progressão temporal tenderia ao infinito.

É interessante pensar, antes de avançar para a análise do sermão seguinte, como a justificativa engenhosa para que Maria estivesse tão desejosa de algo que estava se desenvolvendo dentro de si já é utilizada para evocar a última figura circular a aparecer no sermão, figura esta que acaba por ligar uma reflexão que até então parecia estritamente teológica e retórica às ambições políticas da Companhia de Jesus. Após refletir sobre a necessidade de diferenciação entre o Filho e o Pai a partir de grandes pensadores da teologia católica, Vieira afirma que “a presença, para se lograr, há de ter alguma coisa de ausência” (2000, p. 481). Do mesmo modo, para que se faça o Reino de Deus na Terra, foi necessário primeiro que Deus enquanto Filho se materializasse e se ausentasse deste mundo. Sua presença é, então, manifesta a cada rito eucarístico através da hóstia que, circunscrita espacialmente como fora o corpo de Cristo, alude ao infinito como suas ecoantes palavras.

A importância política da eucaristia em Vieira foi bem destrinchada pelas observações argutas de Pécora enquanto este buscava uma unidade no *corpus* até então visto como que constituído por fragmentos por vezes contraditórios entre si. Tomava-se com naturalidade tais contradições, parece, como reflexos do *zeitgeist* barroco, concepção a partir da qual, como já dito, buscamos nos afastar. A unidade parece se dar, portanto, ao redor de uma linha programática que tem em vista uma segunda encarnação que, se por um lado dependia de uma Igreja forte e militante, dependia também de uma ligação estreita entre esta e o Estado. A adesão aos lugares da hierarquia e uma unidade que se projeta sobre estamentos estáveis, eis aí as condições para uma segunda encarnação não circunscrita materialmente a um corpo, mas em que a presença, espargida pela coletividade, reforçando as identidades de cada um com seu Criador - que fez os homens à sua imagem e semelhança - faria do corpo dessa segunda encarnação o corpo político.

Esses laços de unidade e identidade são reforçados justamente pela cerimônia eucarística. Como percebe Pécora,

Assim, a comunhão sacramental enseja uma “dupla união”: uma, entre a alma única de cada homem e Deus; outra, entre a coletividade dos homens e a presença divina nela. A comunhão não se efetiva plenamente sem que, à experiência individual com Deus sacramentado, articulem-se os nexos de uma identidade humana coletiva: um corpo natural, racional e político em que, contudo, a própria imagem divina figura mais nitidamente. (2000, p. 19-20)

Ou seja, a figuração retoricamente construída do círculo no sermão aponta enfim para um projeto maior que integra teologia e política

na construção de um Novo Mundo. Há uma preocupação com o reforço de certos dogmas uma vez que a partir destes haveria o reforço de uma identidade cristã, necessária para a formação de um corpo político digno o suficiente para servir como corpo da Presença. A preocupação é, portanto, também com o futuro, intimamente ligado a uma perspectiva teleológica da história. O primeiro Sermão da Quarta-Feira de Cinzas reflete especialmente essa preocupação e utiliza também de imagens circulares para aludir a uma concepção de tempo particular que se articula fortemente com o projeto salvífico vicirino.

Antes de tocarmos propriamente nesta concepção, é mister pensar como o próprio contexto de produção do sermão serve como mote para expor noções abstratas como a de temporalidade a um grupo de fiéis, por mais doutos que fossem. Preparado para uma Quarta-Feira de Cinzas, é de se esperar que o sermão promova reflexão sobre a mortalidade, reforçando, assim, o compromisso do fiel com o além da vida.

O sermão em questão, o primeiro de três sermões escritos por Vieira para este dia do calendário litúrgico, trata de explorar o versículo décimo nono do capítulo três do livro de Gênesis, em que Deus reforça ao homem sua origem e seu fim: “do pó viestes, ao pó retornarás”. A intenção de Vieira é, num primeiro momento, defender que o homem é, portanto, pó, pois o foi e o será. Embora pareça uma provocação um tanto paradoxal, o Imperador da Língua Portuguesa evoca exemplos bíblicos a partir dos quais uma análise filológica da terminologia em latim acaba por corroborar com seu ponto. Para além disso, evocar tais passagens acentua sua relevância como intérprete, posto que dificilmente um leitor comum, exercendo o livre exame bíblico proposto por correntes protestantes, seria capaz de traçar tais reflexões.

A vida, portanto, seria em si um grande engano, encerrado somente em seu fim. Segundo o pregador, aí está uma diferença essencial entre o homem e Deus: este último é o que é, é o Ser por excelência, seu estado atual é o de sempre, enquanto o estado de tudo o que há no mundo é mera aparência. Desse modo, a própria opção linguística por *reverteris* ao tratar do percurso da vida ao pó alude a uma circularidade que define mesmo a fugaz existência humana:

[...] porque a reversão com que tornamos a ser a pó que fomos começa circularmente, não do último senão do primeiro ponto da vida. Notai. Esta nossa chamada vida não é mais que um círculo que fazemos de pó a pó: do pó que fomos ao pó que havemos de ser. (VIEIRA, 2000, p. 59)

A trajetória do homem, sendo circular, sempre o levará de volta ao ponto zero. Difere o vivo - por tempo breve e determinado - do morto por ser “pó levantado” (VIEIRA, 2000, p. 60) pelo sopro divino, metáfora consagrada. A dificuldade de aceitação de tal fato é decorrência da vaidade imensa dos que vivem, do que se deriva o motivo *vanitas* que pode ser observado inclusive nas artes plásticas. As obras que lidam com tal motivo funcionam como um *memento mori*, como parte fundamental deste sermão.

A outra parte do sermão, em vez de um “lembra-te que és mortal”, funciona como um *memento* aos mortos com o intuito de lembrá-los de que também a morte não é mais que sono breve. Este *memento*, segundo o próprio Vieira, “é muito mais terrível que o primeiro” (2000, p. 65), pois se da aparência frívola se tornaria ao pó, do pó se caminharia, como quem acorda de um sono pesado, para a eternidade. Com essa lembrança, Vieira passa a acentuar a relevância de uma vida em acordo com os princípios éticos cristãos para que o pós vida não seja o mar de dor e sofrimento que será o dos hereges. Se a primeira parte do sermão busca lembrar aos vivos que são mortais, a segunda parte funciona como *ars moriendi*, lembrando aos fiéis que a eternidade os aguarda e que, para que nela desfrutem das bem-aventuranças, devem viver com uma conduta adequada.

Fica claro, portanto, que pensar a morte a partir de uma perspectiva contrarreformista e, mais especificamente, vieirina, é pensar a salvação, o fim da própria história que está sempre próximo, e que o bom orador articula essa perspectiva salvífica também a um projeto político. Articulando Estado e Igreja, torna-se possível a chegada de um tempo de concórdia que se dará a partir da adesão da comunidade à ética cristã e a todos os seus dogmas. Para tanto, porém, o papel do pregador se faz necessário, pois ele é capaz de trazer através de analogias agudas os indícios do Criador, através dos quais mobiliza mais efetivamente os afetos dos fiéis e direciona seus comportamentos.

Mas se Deus como Primeiro Motor está em tudo, seus vestígios se espargem também pela própria História, razão pela qual os jesuítas enxergavam como dever analisar cuidadosamente os acontecimentos que se desenrolavam. Segundo Pécora,

[...] não se trata apenas de que a hermenêutica deva recuperar nos fatos a Verdade anunciada nas Escrituras, mas também de que, ao lidar com o registro dos fatos contemporâneos, na sua progressão histórica, ela possua instrumentos ainda mais eficazes do que antes para reconhecê-la. (PÉCORRA, 2000, p. 12)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“Estar no mundo” com a devida prudência, estar atento também a este plano torna-se assim procedimento importante mesmo para as análises mais estritamente teológicas a serem realizadas pelos membros da Companhia de Jesus. Os fatos históricos “discursam sobre os planos de Deus para os homens”, sendo possível, assim, que uma “História do Futuro” seja pensada como mais que um oxímoro.

Se faz mais clara, desta forma, a metáfora dos espelhos utilizada por Vieira no último sermão analisado. Na tentativa de reforçar a importância de um olhar ao passado e ao futuro para se entender os limites do que se é, o jesuíta lança mão de uma referência a uma parte dos Eclásias-tes em que Salomão menciona “dois espelhos recíprocos, que podemos chamar de tempo”. Reitera, então:

Se quereis ver o futuro, lede as histórias e olhai pro passado; se quereis ver o passado, lede as profecias e olhai para o futuro. E quem quiser ver o presente, para onde há de olhar? Não o disse Salomão, mas eu o direi. Diga que olhe juntamente para um e para outro espelho. Olhai para o passado e para o futuro, e vereis o presente. (VIEIRA, 2000, p. 64)

O presente é, então, “futuro do passado” e “passado do futuro”, de modo que não só pode ser compreendido ao pensarmos estes outros tempos como pode ajudar a compreendê-los. O presente “assinala o ser do passado oculto em suas mudanças” e “os limites, a duração, que essas mudanças possam ter”, como notado por Pécora, de modo que

A circularidade, desse ponto de vista, não se identifica com o estático simplesmente, nem com o cíclico, em que, de tempos em tempos, tudo se repete indefinidamente: há tempo real, e a mudança mede tanto a aparência do não ser, quanto a aproximação do ser. Não se trata de mera repetição, no confronto de símiles, mas da percepção de que a ordem do presente é radicalmente complexa: o ser que perdura não pode ser reconhecido senão através dos enganos que o negam (PÉCORA, 1994, p. 33)

Assim temos que recuperar o conceito de mistério. A própria história, como outras coisas físicas que compõem o mundo, está sacramentada por uma presença imaterial que nunca se deixa ver por completo, mas que é aludida justamente pela matéria. Embora não “material” em sentido estrito, a História como ciência do que ocorreu sinaliza a permanência, pois remete ao seu fim sempre iminente, posto que depende de um desempenho conjunto entre Estado e Igreja que ainda não se atingiu.

Vieira, o Imperador da Língua Portuguesa, a utilizou de modo brilhante a partir daquilo que sua função e seu tempo lhe possibilitavam. Acentua, a partir do domínio do código linguístico seiscentista, que “a figura mais perfeita e mais capaz de quantas inventou a natureza e conhece

a geometria é o círculo” (2000, p. 463), pois a partir da efetivação de uma circularidade se alça ao posto de pregador por excelência, cativando fiéis. A partir do domínio da iconografia cristã, reitera seu compromisso com uma segunda encarnação divina que, desta vez, há de se dar num corpo político, como evidencia a hermenêutica das escrituras e da própria História.

No discurso, o tempo se perfaz, pois somente na enunciação se tem a instância do *presente*. Assim, o discurso – ato finito – encerra em sua produção a própria temporalidade, como as rodas de Ezequiel na paradoxal imagem construída em Apocalipses. A iconografia, explorada de modo engenhoso pelo jesuíta, nos induz, pela via claro-escura típica do período, a entrever essas relações, possibilitando uma leitura que nos força a desnaturalizar categorias sedimentadas pela tradição pós-romântica. A exegese da sermonística vieirina nos desarma e, desarmando, fornece as ferramentas para a exegese de obras muito posteriores, com suas categorias, agora, devidamente historicizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HANSEN, João Adolfo. Ler e ver: pressupostos da representação colonial. In: *Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*. Porto: Fundação Eng. Antônio de Almeida, 2000.

HANSEN, João Adolfo. Colonial e Barroco. In: *América: descoberta ou invenção?* 4º Colóquio Uerj. Rio de Janeiro: Imago/Uerj, 1992.

HANSEN, João Adolfo. Retórica e actionos discursos coloniais. In: DAHER, Andrea (Org.). *Oral por escrito*. Florianópolis: UFSC; Chapeco: Argos, 2018.

OLIVEIRA, A. L. M. A roda da eternidade: deslocamentos figurais do Uterus Maria e na sermonística vieiriana. In: *Artcultura*, v. 10, n. 17, 4 nov. 2009.

PÉCORA, Alcir. *Teatro do Sacramento: a unidade teológico-retórico-política dos sermões de Antonio Vieira*. 2. ed., Campinas,-SP: Unicamp; São Paulo-SP: USP, 2008

PÉCORA, Alcir. Sermões: o modelo sacramental. In: VIEIRA, Antonio. *Sermões*, Vol. 1. Org: Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PÉCORÁ, Alcír. A arte de morrer segundo Vieira. In: VIEIRA, Antônio. *A arte de morrer*. Organização e apresentação de Alcír Pécora. São Paulo: Nova Alexandria, 1994

SILVA, Felipe Lima da. Imagem encarnada: encenações da mística plástica na sermônística de Antônio Vieira. In: *Linguagem em (Re)vista*. Vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015, p. 67-84. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/04.pdf>

VIEIRA, Antônio. *Sermões*, vol. 1. Org: Alcír Pécora. São Paulo: Hedra, 2000.

**CRIME E COTIDIANO EM SANT'ANNA DO CATU
OITOCENTISTA SOB A PERSPECTIVA DA
FILOLOGIA E DA HISTÓRIA**

Fabrcio dos Santos Brandão (IFBaiano)
birobahia2014@gmail.com

RESUMO

Propõe-se apresentar, neste trabalho, a relação interdisciplinar da Filologia Textual com a História, considerando o lugar epistemológico que cada área ocupa no campo do conhecimento. Para isso, mostrará como os textos escritos, sobretudo, quando se referem às épocas pretéritas são documentos muito valiosos, porque representam vestígios do que o passado nos legou. Nesses termos, as fontes documentais do judiciário, sediadas no Acervo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu, poderão contribuir para a melhor compreensão do que era predicado no século XIX em relação ao pensamento jurídico no Brasil em geral, e na Bahia, em particular. E ainda descortinar as práticas de escrita, os valores, o desejado e o vivenciado por aqueles que de certo modo protagonizaram as narrativas que aparecem neste *corpus* documental. Nesta proposta, concentrar-se-á em um processo-crime, datado de 1884, denominado Sumário de Culpa, em que dentre os réus tem-se, na célebre figura do Barão de Camaçari, o maior protagonista, pois como se sabe, esse tipo de gênero textual era uma das poucas fontes tão ricas em detalhes para a análise dos mais variados crimes praticados e das relações cotidianas que se encontram por muitas vezes subliminares. Assim, destaca-se a importância de proceder um estudo filológico, através de uma prática editorial para o manuscrito em questão, para que posteriormente se possa debruçar em diferentes aspectos da língua, da história e outros.

Palavras-chave:

Filologia. História. Edição de texto.

1. Palavras iniciais

“Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. (SARAMAGO, 2001, p. 225)

Em “Memorial do Convento” (2001), José Saramago, a partir do universo literário, nos apresenta uma situação análoga da Filologia que é a interpretação do passado ao que nos foi legado, ou melhor, ao que se faz presente no presente, nesse caso, o texto escrito. É o documento escrito que serve de base para a reconstrução de sincronias pretéritas, com o qual se depara o filólogo, por isso, ao incursionar sobre o passado por meio do registro escrito como assevera o escritor português mencionado, deve o filólogo independente da formação teórico-metodológica se per-

guntar sobre os envoltos do texto e as informações oferecidas por ele e a partir dele.

Assim, para qualquer que seja o tempo histórico em que se vê mergulhado o pesquisador, o tempo das perguntas sobre o escrito deve responder ou ao menos dadas as condições de informações que dispõe, esclarecer um conjunto mínimo de questões, a saber:

- a) O contexto de produção do documento escrito;
- b) os modos de circulação;
- c) e as formas de recepção.

Nesses termos, é cada vez mais pertinente os resultados alcançados pela Filologia ao trabalhar com outras ciências auxiliares como a Paleografia, a Codicologia, a História, entre outras, evidenciando que a relação recíproca de trocas e empréstimos entre elas tem rompido certas limitações conceituais e fomentado olhares inusitados para um velho objeto, ou seja, o documento escrito.

Por essa razão, as fontes documentais do judiciário, localizadas no Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu, poderão contribuir para a melhor compreensão do que era predicado no século XIX em relação ao pensamento jurídico no Brasil em geral, e na Bahia, em particular. E ainda descortinar as práticas de escrita, os valores, o desejado e o vivenciado por aqueles que de certo modo protagonizaram as narrativas que aparecem naquele *corpus* documental.

Assim sendo, objetiva-se apresentar nesse trabalho, um processo-crime de agressão física, datado de 1884, denominado *Sumário de Culpa*, em que, dentre os réus, tem-se em o arquipoderoso Barão de Camaçari, o maior protagonista do famoso crime do Catu, ocorrido no século XIX. Com isso, evidencia-se que apesar do caráter institucional dessas fontes, a configuração do texto enquanto gênero textual-discursivo nos aproxima de aspectos da vida diária, uma vez que, para descrever o evento criminoso, interessava a justiça mergulhar no cotidiano dos implicados, descortinando assim a vida íntima, as alianças afetivas e familiares que revelavam a existência de cada envolvido no processo citado.

Alia-se a isso, a importância de proceder a um estudo filológico, através de uma edição fac-similar e diplomática para o manuscrito em questão, objetivando como afirma Gonçalves (2018, p. 155) que “vencido o desafio da apresentação da leitura do manuscrito, através da própria

mediação estabelecida pelo texto editado, o trabalho filológico pode disponibilizar aos historiadores e interessados o conhecimento das narrativas históricas”.

O presente trabalho é um estudo inicial da pesquisa proposta ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura em 2019.¹ para o ingresso no doutorado na linha Linguística Histórica, Filologia e História da Cultura Escrita, sediado no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

1.1. Sumário de culpa: o documento e o contexto histórico-social

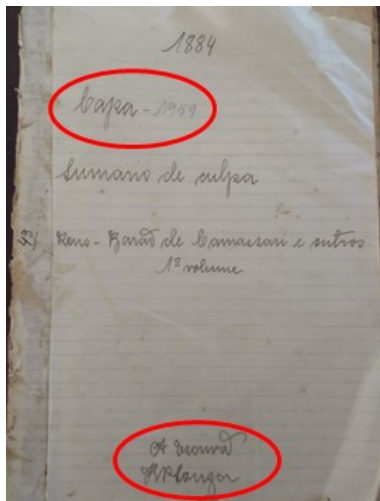
Trata-se de um documento jurídico, lavrado em 1884, o qual se encontra arquivado no Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), sediado no Instituto Federal Baiano *campus* Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 03, Documento 01. É um processo de autoria da promotoria pública, realizado na Vila de Sant’Anna do Catu oitocentista com o intuito de esclarecer as motivações para os crimes cometidos contra Francisco Maia de Carvalho, irmão do cônsul de Portugal na Bahia naquela ocasião, contra o rábula Secundino Mendes Rabelo e José Américo da Silva Freire, o único sobrevivente. Para o presente estudo, toma-se apenas o terceiro fôlio do primeiro volume que trata das informações relativas ao óbito de Secundino, ressaltando-se, portanto, a existência de mais dois volumes no processo.

Nesse primeiro volume, narra-se a agressão seguida de óbito da vítima supracitada na noite de 22 de abril de 1884, na estrada de ferro que ligava a capital da Bahia ao Vale do Rio São Francisco, na localidade mais conhecida como a Vila de Sant’Anna do Catu. Por se tratar de uma das fases do processo, o Sumário de Culpa serviu como instrumento para que a promotoria pública qualificasse e interrogasse os réus, ouvisse as testemunhas e a defesa e por fim apresentasse a instrução criminal e a formação de culpa.

Um fato curioso é que o texto se inicia no terceiro fôlio com a omissão dos dois primeiros, o que merece um olhar mais atento porque a capa do processo embora faça remissão ao fato ocorrido em 1884 foi produzida em 1959. E isso é facilmente notado pelas informações extraídas a partir do suporte da escrita, sobretudo, pela diferença e condições do tipo de papel da capa para o restante do texto e pelas sinalizações dadas pelo escriba. Então, questiona-se, quais as razões para que esse volume que é considerado o inicial do processo não apresente os dois pri-

meiros fólios e que estaria vinculado ao inquérito policial que validaria ou não o ato criminoso? Talvez esse questionamento possa ser respondido ao longo da pesquisa de doutoramento. Neste momento, são dados importantes para que se compreenda o gênero textual e sua organização naquele contexto de produção. A seguir, ilustram-se aqui as informações anteriormente descritas:

Figura 3. Fac-símile do Sumário de Culpa-Catu-Bahia-Capa.



Fonte: CEDOC-IFBaiano campus Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 03, Documento 01.

O crime foi marcado por vários réus envolvidos, a saber: Barão de Camaçari, Antônio Sucatelle Dória, Gracindo Pinto Ribeiro de Bulhões, Saturnino Alves da Silva Pereira, Manoel Pimenta da Silva, Balbino Antônio Uzeda Luna, José (escravo de Alexandre de Luna Araújo Góes), João Nepomuceno Pereira, Dionísio, Severo e Ovídio (escravos do Barão de Camaçari), Manoel dos Santos Silva.

O crime, como envolvia o Barão de Camaçari, célebre figura no cenário político baiano do século XIX, ganhou destaque nos jornais e depois de parecer não ter resolução jurídica, tornou-se uma obra intitulada *O crime do Catu: o desaparecimento do processo do Catu e os responsáveis por esse fato (1886)* de autoria de Jaime Lopes Villas-Boas, que naquela ocasião foi um dos promotores do caso. Nela, o autor busca narrar como aconteceu o julgamento e quais foram as estratégias utilizadas para que houvesse o roubo do processo. Esse dado merece destaque por-

que o desaparecimento do texto enquanto único testemunho naquele contexto, certamente invalidaria a volumosa investigação sobre “o crime do Catu”. Novamente, depara-se com a antinomia de Saramago sobre o tempo das perguntas *versus* o tempo das respostas.

Em suma, esse trabalho de reconstrução da história textual perpassa justamente por esses meandros discursivos que se encontram em outras fontes documentais e que nem sempre estão disponíveis aos pesquisadores, por diversos motivos: pela conservação, o acesso ao material, pela escolha teórico-metodológica que assume o pesquisador, entre outros. O importante é que em posse desse arsenal, o estudioso traga à luz todas as informações por ele levantadas e que certamente servirão para outros especialistas e novas pesquisas.

A contextualização do documento jurídico é de suma importância pelas inúmeras razões que transcendem a materialidade do fato escrito, por esse motivo, destaca Gonçalves (2018, p.155) que “[.] a Filologia tem atentado cada vez mais para as condições sociais e culturais das fontes escritas, para o papel social que os sujeitos ocupam e para os usos linguísticos por eles adotados”. Na verdade, a autora nos adverte que essas são formas recorrentes que os estudiosos na área filológica têm buscado para situar os textos escritos no tempo e no espaço em que estão inseridos.

À guisa de ilustração, o manuscrito em destaque remonta a uma Bahia das últimas décadas do século XIX, trazendo à baila o Barão de Camaçari, uma personalidade na vida pública, como o principal mandante das agressões físicas sofridas pelas vítimas aqui já mencionadas. Este é um dado fundamental que a produção escrita nos oferece e que reforça a tese saramaguiana do tempo das perguntas. Então, faz-se a seguinte: Quem foi a ilustre figura de ACAG na sociedade baiana de então?

Para responder a essa questão se faz necessário entender dados do cenário baiano oitocentista que recuperem a biografia do supracitado. Uma das grandes estudiosas sobre a Bahia no período destacado, Kátia Mattoso (1992), esclarece em *Bahia, século XIX: uma província no império* como era a organização política e social dessa sociedade, nos levando a compreender a partir disso como se davam as relações sociais entre os indivíduos na arena geopolítica.

Ainda de acordo com Mattoso (1992), o surgimento do Partido Liberal e do Partido Conservador gerou acirradas disputas por domínio de regiões baianas no século XIX, porque a posse sobre a terra era tam-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

bém a demarcação do poder geopolítico. Contudo, somente a elite da sociedade participava deste seletivo grupo, já que para gozar de tal prestígio era necessário atender a alguns preceitos, como destaca a autora:

O nascimento e a propriedade da terra eram passaportes indispensáveis para ingressar no restrito círculo da elite de Salvador. Mas não eram os únicos. Existiam funções (a magistratura e algumas elevadas funções do Estado, por exemplo) ou condições (diploma de direito ou de medicina, por exemplo) que abriam vias de acesso a essa posição social. (MATTO-SO, 1992, p. 253)

Esses eram predicados atendidos pelo Barão, tornando-lhe um homem de grande influência no bojo político baiano, porque somente os homens que vinham de famílias ricas, que possuíam terras ou alguma formação acadêmica poderiam ocupar cargos públicos e conseqüentemente se tornavam “donos” do poder. Dessa forma, aqueles que tinham a chance de participar de algum modo do governo do país por meio de cargos políticos imediatamente integravam a elite ou já faziam parte dela.

Assim, tais circunstâncias proporcionaram a Antônio Calmon de Araújo Góes, barão de Camaçari (Bahia, 1828 — 1913), filho de Inocêncio Marques de Araújo Góis e Maria Joana Calmon de Aragão, casado com Jovina Amália Lucatelli Doria, uma participação de destaque na política ao administrar a província da Bahia, interinamente, de 18 de outubro a 20 de dezembro de 1895, enquanto presidente do Senado Estadual, durante o governo de Rodrigues Lima. Segundo Villas-Boas (1886), decorrem das divergências ideológicas sobre política, o motivo central para que o réu mandasse atentar sobre as vidas das vítimas aludidas.

Uma delas chamava-se Francisco Maia de Carvalho, irmão do Consul Português na Bahia naquela ocasião, e integrava a oposição ao Partido Conservador na localidade do Catu. Já Secundino Mendes Rabelo era inimigo político do Barão de Camaçari e embora não tivesse a formação oficial em Direito, ganhava a vida como uma espécie de advogado (rábula), pois era considerado um exímio conhecedor da lei. A terceira vítima foi José Américo da Silva Freire que trabalhava no fórum da cidade e era desafeto pessoal do Barão de Camaçari. Das vítimas, este último sobreviveu ao atentado e os demais faleceram horas depois do crime.

Nessa perspectiva, considerando a atuação e o papel pelo Barão desempenhado naquela sociedade e a recuperação dessa biografia, somada as dos demais envolvidos no processo crime de agressão física poder-se-ão de fato entender quais as motivações que marcaram o fato criminoso. Por isso, trazer aqui uma breve descrição das vítimas e sua relação

com o mandante do crime é de grande relevância para melhor compreender a relação *texto-contexto*. Até mesmo porque o trabalho filológico de edição de textos não é uma mera reprodução das marcas gráficas é em síntese um mergulho na memória social, histórica, cultural, política de um povo em uma dada sociedade e momento histórico, ainda que seja mais uma forma interpretativa para as narrativas históricas.

2. Edição filológica e outros diálogos possíveis

A edição de texto representa umas das formas mais expressivas para a propagação da memória escrita de um povo, pois salvaguarda e/ou preserva os documentos, sobretudo os de épocas passadas, tanto do manuseio constante, como das ações do tempo sobre o suporte em que se encontra o registro. Além disso, representa, a depender do tipo de análise que se objetiva por parte do investigador, torná-los acessíveis ao público especializado ou não. Neste sentido, há diversos tipos de edição, cada uma com idiossincrasias próprias e delimitadas, das quais a escolha do modelo a ser realizado depende do próprio documento e do público alvo.

Nesse trabalho, optou-se pela realização de dois tipos editoriais: a edição fac-similar, ou seja, pela reprodução fotográfica do manuscrito, em que não se permite a intervenção do crítico textual e a edição diplomática, por esta possuir um baixo grau de intervenção como sinaliza Cambraia (2005).

Sendo assim, para a execução das edições fac-similada e diplomática foram feitas fotografias digitais do manuscrito e adotados alguns critérios de transcrição, os quais são apresentados a seguir.

2.1. Critérios adotados na descrição e transcrição diplomática

Queiroz (2007, p. 34) destaca alguns critérios que têm sido recorrentes em diferentes grupos de pesquisa no Brasil e, por essa razão, serviram de base neste trabalho, a saber:

- Para a descrição, observaram-se:
 - 1) Número de colunas;
 - 2) número de linhas da mancha escrita;
 - 3) tipo de escrita e características da escrita;

- 4) tipo de papel;
 - 5) data do manuscrito.
- Para a transcrição, foram feitas as seguintes opções:
 - a) Respeitar fielmente o texto: grafia (letras e algarismos), linhas, fólios etc.;
 - b) indicar o número do fólio à margem direita;
 - c) numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do documento. A numeração é não corrida, feita fólio a fólio;
 - d) utilizar a fonte *Times New Roman*, tamanho 10.

A interpretação filológica por sua vez é marcada pela relação transdisciplinar, envolvendo diferentes ciências que auxiliam na fixação dos textos, isto é, estabelecer, preparar e editar os mesmos exige que outros domínios do conhecimento possibilitem esclarecimentos sobre o documento, como, por exemplo, a Paleografia. De acordo com Acioli (2003, p. 5) “[...] não cabe ao paleógrafo somente ler textos; a ele compete igualmente datá-los, estabelecer sua origem e procedência e criticá-los quanto à sua autenticidade, levando em consideração o aspecto gráfico dos mesmos”.

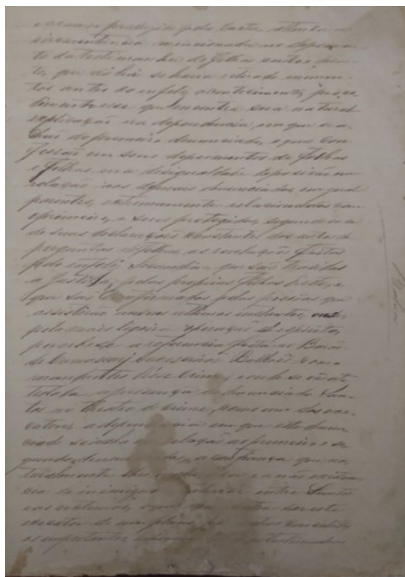
Com tal objetivo, vale elencar algumas características que são concernentes à atividade paleográfica e estão vinculadas aos aspectos materiais, como: o suporte da escrita, dimensão do documento, estado de conservação, tinta, datação, quantidade de páginas, entre outras características. Assim, o processo crime estudado, lavrado em 1884, com 413 fólios, está escrito em papel almaço pautado, com a seguinte dimensão: 330mm x 220mm; encontra-se em bom estado de conservação. Ademais, os fólios encontram-se numerados e estão amarrados por um barbante que os costura.

O manuscrito editado é apresentado em um fólio escrito no recto e verso, contendo em ambas as faces: 33 linhas, disposto em coluna única, as linhas com mancha escrita atingem 29mm x 16mm. Na margem superior direita, há a indicação numérica realizada pelo escriba apenas no recto, embora não se encontre muito legível. Apresenta ainda na margem direita do recto, a forma escrita correspondente à localidade (Bahia) realizada pela mesma mão entre as linhas 15 e 19, que na transcrição aparece sinalizada e, portanto, destaca-se aqui. A escrita é a cursiva, com algu-

mas ligaduras e caligrafia regular, inclinada à direita, de traçado rápido e de fácil leitura. Conforme Higounet (2003), foi no século XIX que se difundiu o uso da pena metálica, imprimindo às grafias modernas traços com densidades uniformes, o uso desse artefato permitia que a mão do *scriptor* ficasse constantemente sobre o papel, facilitando assim o processo de escrita. Ainda se pode observar no manuscrito em questão, outras marcas ocasionadas pela ação do tempo no suporte, como manchas, que embora apareçam não comprometeram a leitura realizada diretamente no manuscrito.

Quanto aos critérios de edição respeitou-se a grafia do manuscrito ainda que manifestasse particularidades ortográficas do escriba, salientando que para os estudos linguísticos de tempos pretéritos interessa uma transcrição com características conservadoras. A seguir mostram-se a edição fac-similar seguida da edição diplomática do terceiro fôlio recto e verso do *Sumário de culpa*, primeiro volume (1884).

Figura 2. Fac-símile do Sumário de Culpa-1884-Catu-Bahia-f. 3r.



Fonte: CEDOC-IFBaiano campus Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 03, Documento 01.

e o rumor produzido pela lucta, attenta a
circunstancia mencionada no depoimen-
to da testemunha de folhas centoe desoi-
to, que d'ahi se havia retirado momen-
5 tos antes do infeliz acontecimento, proce-
dimentoesse que encontra sua natural
explicação na dependencia, em que se a-
chaõ do primeiro denunciado, e que con-
fessaõ em seus depoimentos de folhas
10 e folhas, ena desigualdade deposicaõ em
e folhas, ena desigualdade deposicaõ em
relaçãõ aos demais denunciados, em qual
parentes, extremamente relacionados com
o primeiro, e seus protegidos, segundo ve-se
de suas declaraçoẽs constantes dos autos de
15 perguntas defolhas, as revelaçõẽs feitas
pelo enfeliz Secundino, que são trasidas
a Justiça, pelas proprias filhas deste, e
que saõ confirmadas pelas pessoas que
assistirão aos seus últimos instantes, onde,
20 pela mais ligeira operaçãõ de espirito,
percebase a referencia feita ao Barãõ
de Camascarj e aoescrivaõ Bulhoẽs, como
Como mandantes dêsse crime, e onde se vê at-
testada a presença do denunciado San-
25 tos no theatro do crime, como um dos exe-
cutores, a dependencia em que este denun-
ciado se acha em relação ao primeiro e se-
gundo denunciados, a confiança que na-

30 turalmente lhes inspirára e a não existên-
cia de inimizade anterior entre Santos
Eas victimas, oque demonstra ser este
executor de um plano por outros concebido,
os importantes, depoimentos das testemunhas

Figura 3. Fac-símile do Sumário de Culpa-1884- Catu-Bahia-f. 3v.

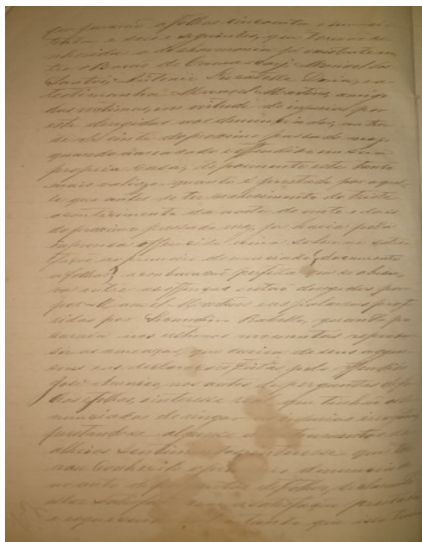


Figura 2. Fac-símile do Sumário de Culpa-1884-Catu-Bahia-f. 3r.

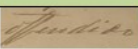
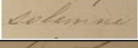
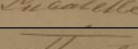


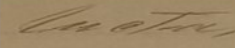
f. 3v

que juraraõ a folhas cincoenta e um oi-
tenta e seis e seguinte, que tornaõ co-
nhecida a desharmonia já existente en-
tre o Baraõ de Camascary, Manoel dos
5 Santos, Antonio Lucatelle Doria, e a
testimunha Manoel Martins, amigo
amigo das victimas, em virtude de injurias por
este dirigidas aos denunciados, na tar-
de vinte do proximo passado mez,

- 10 quando ameaçado e offendido em sua
própria casa, depoimento este tanto
mais valioso, quanto é prestado por aquel-
le que antes de ter conhecimento do triste
acontecimento da noite de vinte e dois
- 15 do próximo passado mez, já havia pela
Imprensa offerido uma solenne satis-
fação ao primeiro denunciado; documento
a folhas; a combinação perfeita que se obser-
va entre as offensas então dirigidas por
- 20 por Manoel Martins e as palavras profe-
ridas por Secundino Rabello, quando pro-
curava nos últimos momentos reprodu-
zir as ameaças, que ouvira de seus aggres-
sores e as declarações feitas pelo ofendido
- 25 José Americo, nos autos de perguntas de fo-
lhas e folhas, o interesse real que tinhaõ os de-
nunciados de vingar as injurias irrogadas,
prestando-se alguns instrumentos de
alheios sentimentos, interesse que tor
- 30 nou conhecido o primeiro denunciado
no auto de perguntas de folhas, declarando
estar satisfeito com a satisfação prestada,
e esquecendo entre tanto que isso tivera

2.2. Descrição scriptográfica

Destacam-se no documento o emprego de consoantes dobradas, a exemplo de <ff>, <nn>, <ll>, <tt>, <gg>, como é característico da escrita nesse período. Verificou-se ainda a presença dos grupos consonantal *ct*, indicando resquícios da ortografia latina. Estes casos estão apresentados nos quadros a seguir:

LETRAS GEMINADAS		
LETRAS	IMAGEM	LINHA DE OCORRÊNCIA
ff		f,3v l. 10, 16, 19, 24
nn		f,3v 16
ll		f,3v 5, 12/13, 21
tt		f,3r l. 1, 23/24
gg		f,3v l. 23
GRUPOS CONSONANTAIS		
LETRAS	IMAGEM	LINHA DE OCORRÊNCIA
ct		f,3r l. 1, 31, f,3v 7

3. Considerações finais

Sem dúvidas, reitera-se aqui o trecho de Saramago, inicialmente abordado para entender que o labor filológico, por meio do trabalho de edição de textos quer sejam eles literários ou não, fundam outras perguntas e outros caminhos que se abrem no universo da ciência para tentar dar as respostas sobre aquilo que o passado nos legou, isto é, o texto escrito. Com isso, se quer dizer que a árdua tarefa filológica reclama por si mesma, uma relação recíproca com outras ciências, como: a Paleografia e a própria História. Portanto, ao analisar o documento neste trabalho, observa-se o quão essa troca é uma operação extremamente fundamental à completa interpretação filológica, tanto pelas explicações das características materiais do suporte, como pelas narrativas históricas que são contextualizadas.

Além disso, a edição diplomática do processo crime de agressão na Bahia oitocentista é uma oportunidade de se revisitar o passado, de conhecer os vestígios linguísticos e de contribuir com *corpora* para o estudo da língua portuguesa no Brasil do século XIX, como também possibilitar aos estudiosos do Direito, o conhecimento do que era predicado naquela época sobre o gênero textual-discursivo (Sumário de Culpa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. 2. ed. Recife: UFPE / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana; 2003.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Leitura crítico-filológica de Resolução de 1822: revoltas, vigilância, violência e punição na Bahia do século XIX. In: *Filologia e Linguística Portuguesa (Online)*, v. 20, n.2, p. 153-174, 2018.

HIGOUNET, Charles. *História Concisa da Escrita*. Trad. de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2003.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia, Século XIX: uma província no império*. Trad. de Yedda de Macedo Soares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Introdução metodológica. In: _____ (Org.). *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão: edição semidiplomática*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana: 2007. p. 23-34

SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

VILLAS-BOAS, Jayme Lopes. *O Crime do Catu: O desaparecimento do processo e os responsáveis por este fato*. Bahia: Imprensa Popular, 1886. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/227390>. pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

DA GENÉTICA TEXTUAL À ESTILÍSTICA: UM OLHAR PARA OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)

rogeriobortolin@hotmail.com

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Tão importante quanto uma análise do produto final, o texto produzido nas aulas de Língua Portuguesa ou Produção de Texto em contexto escolar, um olhar crítico/analítico para o percurso de sua construção – os caminhos percorridos pelos alunos, e como as interferências, apontamentos e provocações do professor influenciam em tal processo – é importante para o professor. Tendo, portanto, este caminho em mente, baseando-se nas teorias de Genética Textual, o presente trabalho busca analisar as interferências do professor ao fazer correções, aparar arestas, apontar caminhos e fazer questionamentos acerca do texto produzido em meio à produção textual, verificando assim o processo percorrido até chegar a sua versão final. Como a proposta em desenvolvimento visa, entre outros objetivos, à humanização do alunado (e também ao desenvolvimento do pensamento tecnológico, e à apropriação do conhecimento de escrita sob a luz da linguística textual de ADAM (2011)), os comandos disparadores utilizados para as propostas são subjetivos, permitindo, propositalmente, diversas interpretações dentro dos limites de tal campo semântico, o que resulta em produções que fazem uso de mecanismos estilísticos que criam determinados efeitos de sentido no texto e denotam um *ethos* do enunciador. Tais marcas estilísticas também são importantes para o *corpus* desta pesquisa, que busca também apreender o *ethos* presente nas produções. Sendo assim, a pesquisa busca suporte nas teorias de Bakhtin (1997), Bronckart (2006), Koch (2012), Marcuschi (2008), Adam (2011), Freire (1969), Machado (2008), Bortolin (2017), Souza (2009), Dikson (2017), Martins (2008), Fiorini (2004) e Amossy (2016).

Palavras-chave:

Genética textual. Marcas estilísticas. *Ethos* do enunciador. Interferências do professor. Processo de produção de texto.

1. Introdução

A produção de texto em sala de aula é uma tarefa complexa, tanto para o professor – que precisa planejar/estruturar a aula/proposta de produção e depois “aparar arestas” e apontar caminhos para novas versões do texto – quanto para os alunos – que tanto necessitam de tal habilidade, não apenas para os concursos e vestibulares, mas para uma participação ativa e eficiente na vida em sociedade.

Muitos são os gêneros discursivos que permeiam a vida/rotina em sociedade. Eles estruturam e organizam a comunicação nas diversas esferas sociais nas quais se circulam. Bakhtin (1997) entende os gêneros dis-

cursivos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (p. 279) (grifo do autor) presentes na comunicação dos interlocutores.

Há diversas propostas que trazem a produção de texto como foco (sejam elas para efeitos de ensino de gramática, estruturas de gêneros discursivos, exercício de escrita ou análise do que foi produzido). O que, no entanto, se pretende neste trabalho é, não apenas a produção de texto como atividade de escrita, mas que tal exercício não só ganhe uma roupagem atraente, interessante e reflexiva para o aluno, o que se efetivaria por meio da escrita criativa impulsionada pela interpretação dos comandos disparadores para a produção dos gêneros solicitados que comporiam um livro-portfólio; mas também a análise do processo criativo do aluno, bem como interferência do professor nos escritos ao apontar caminhos para o texto produzido, e, também, fazer uso da estilística para compreender a imagem que o aluno transmite de si por meio de sua produção.

O ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras já é orientado por meio dos estudos de gêneros discursivos, como apontam os documentos oficiais que balizam tal processo de ensino e aprendizagem – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e agora a Base Nacional Curricular Comum (2016). Deste modo, o trabalho que se pretende desenvolver estaria de acordo com as diretrizes curriculares, no entanto visa a uma diferente abordagem: a (re)aplicação de uma elaboração didática que tem como foco a construção (leia-se construção no sentido mais amplo da palavra) de um livro-portfólio em uma Oficina de Produção de Textos, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, sendo sua composição feita por diferentes gêneros discursivos cujos comandos disparadores suscitam uma interpretação e produção inusitada/criativa do gênero solicitado – escrever uma carta pessoal para o seu *eu* do futuro, por exemplo.

O intuito dessa pesquisa é o de realizar um estudo acurado desses textos produzidos em sala de aula, tendo como base a Crítica Genética/ Genética Textual para analisar as retextualizações do prototexto (principalmente as ações textuais do aluno frente às interferências do professor nas versões do texto). Analisar também os textos pelas lentes da Estilística que podem revelar uma imagem do enunciatador por meio de seus escritos e principalmente, suas escolhas (lexicais, de construções, empregos de figuras de linguagem e estilo de escrita, por exemplo).

Tal pesquisa se enquadra na continuação de um estudo desenvolvido durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tec-

nológica Federal do Paraná, campus Londrina (2016/2017), cujo objetivo era desenvolver um Produto Educacional. O que se pretende agora é analisar as versões dos textos produzidos pelos alunos sob o viés da Crítica Genética /Genética Textual que pode desvendar os caminhos tomados pelos alunos frente à interferência do professor ao apontar caminhos e aparar arestas nas variadas versões do texto, demonstrando assim a importância dessa atitude de lapidação do texto feita pelo professor na mediação das produções textuais realizadas em sala de aula, para que o aluno consiga chegar a um escrito que alcance, de maneira eficiente, seus objetivos, bem como fazer uso da Estilística para compreender melhor o escrito do aluno e a imagem criada por ele em seus escritos, denotando um *eu enunciator* que faz escolhas e se vale de recursos da língua/linguagem para transmitir aos seus leitores opiniões, emoções, visões de mundo, de si e de suas experiências por meio de seus escritos.

Busca-se também, por meio dessa pesquisa avançar rumo à humanização dos alunos por meio de atividades de produção de escrita criativa e que levam a reflexão e também o contínuo desenvolvimento do pensamento tecnológico, aqui também entendido como criativo e interpretativo.

2. *Referencial teórico*

Norteados por uma visão sociointeracionista da linguagem, que entende as interações como fatores importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, tal pesquisa se volta não apenas para a produção textual em sala de aula, mas para a interação professor-aluno por meio das interferências feitas pelo professor no processo de escritura (Genética Textual) dos textos de seus alunos que os ajudam a aperfeiçoar o escrito e atingir seu objetivo sociocomunicativo.

3. *Agir de Linguagem, Texto e Gêneros Discursivos*

Sobre os processos interacionais, Bronckart (2006) traz contribuições significativas, em especial sobre as atividades de linguagem com/entre os sujeitos. O autor define a interação por meio da linguagem como uma atitude própria do ser humano. Pela linguagem criamos conexões, dividimos e acumulamos conhecimento que poderá ser retomado em outro momento no curso da história. O homem é o único a utilizar a linguagem como uma forma de agir comunicativo verbal mobilizado por

signos que se organizam em formatos que denominamos textos (Cf. BRONCKART, 2006). Sobre os textos e nossas ações de linguagem com outros sujeitos (realização), o autor apresenta algumas considerações:

Essa realização se dá, por sua vez sob a forma de textos construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural, e de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico e linguístico de uma determinada ação de linguagem. (BRONCKART, 2006, p. 139)

Sendo assim, a noção de texto estaria na associação entre o saber lexical com estruturas textuais dentro de determinados contextos, em outras palavras, uma atividade de linguagem fina manuseada pelo homem a serviço da interação e da comunicação com os seus semelhantes. Para Koch (2012), o texto é “o próprio lugar da interação verbal”, e os interlocutores são “sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos” (p. 10).

É por meio do agir de linguagem organizado no formato de textos, portanto, que o homem se expressa e interage na sociedade/cultura a qual está inserido. Os textos, por sua vez, apresentam-se organizados segundo sua vinculação à vida cultural e social em esferas de circulação. Segundo Marcuschi (2005) “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (p. 19), por exemplo, a escolha de um bilhete (ou uma mensagem texto via digital) para um filho avisar a mãe que passará o dia na casa dos amigos estudando para a prova do dia seguinte, em detrimento de outras possibilidades; é o que Koch (2012) chama de competência metagenérica, que, para ela “diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, suas características e funções e nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos” (p. 54).

Determinados gêneros são utilizados em situações específicas para fins e propósitos sócio-comunicativos estabelecidos, porém, não podem ser caracterizados como estanques e/ou estáveis de ação de linguagem, pois “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

No que concerne ao estudo das interações humanas com/por meio da linguagem, teóricos como Bakhtin (1997) afirmam que os homens se comunicam por meio de gêneros discursivos, que para ele são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (p. 279, grifos do autor) constituti-

vos nas mais variadas e diversas esferas de comunicação da sociedade. Tais gêneros são, portanto, a materialização sob o formato de texto (oral ou escrito) da interação humana. Nesses mesmos limites, Bronckart (2006) afirma que as atividades humanas de linguagem são guiadas por unidades comunicativas (os textos) que servem aos diferentes tipos de ação de linguagem por ela desempenhados. Os gêneros, na perspectiva do autor, se apresentariam como as diferentes espécies de texto que atendem às diferentes esferas de comunicação humana.

Há de se delimitar, por conseguinte, as diferenças entre gêneros discursivos e domínios discursivos (esferas). Para Marcuschi (2008), estes são:

[...] “esferas de atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo [...] Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Em outras palavras, os domínios são as esferas sociais onde circulam os gêneros fazendo que haja a interação humana por meio de textos. O gênero discursivo, por sua vez, como também define Marcuschi (2008), é uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154).

Situando o espaço textual (gênero materializado) nesses limites, destaca-se que mesmo alguns gêneros apresentando um tipo de materialização mais estável, são um tipo de criação humana extremamente maleável e estável. Podem se misturar, se fundir, deixar de existir ou simplesmente trocar de forma conforme as necessidades de comunicação e evolução da (ou de uma) linguagem/sociedade.

No nível de análise textual, Adam (2011) defende que os textos trazem em sua composição seqüências textuais (descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva e dialogal) que, no mais alto nível, tendo em vista possíveis uniões de seqüências, receberão a designação plano de texto.

De acordo com Adam (2011), os planos de texto são de extrema relevância para a composição macrotextual do sentido. Eles podem ser do tipo convencional ou fixo, ou seja, “fixados pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso” (p. 258) ou ocasional “inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso” (p. 258), ou seja, são planos pré-formatados ou não. O autor ainda afirma que os

planos de textos “permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escrita) a organização global de um texto, prescrita por um gênero.” (p. 258). Em outras palavras, por meio dos planos de texto é possível construir/inferir sentidos aos textos e percebê-los segundo as sequências prototípicas que os compõem, uma vez que os planos de textos são compostos por elas.

4. Crítica Genética e Genética Textual

Apoiado nos dizeres de Souza (2009) que afirma que a “Genética Textual estuda materialmente os manuscritos e os decifra, e a Crítica Genética procura interpretar os resultados dessas decifrações” (p. 292), pretende-se, nessa pesquisa, fazer uso da abordagem pelo viés da gênese textual para compreender os caminhos dados pelo aluno ao seu escrito frente às interferências e apontamentos do professor em seu prototexto.

Há também pesquisadores como Dikson (2017) que já entendem a Crítica Genética e Genética Textual por lentes diferentes. Para ele, a Genética Textual “busca trabalhar os mais diversos processos referentes aos textos nas mais variadas possibilidades de criação” (p. 48), enquanto a Crítica Genética “encontra-se bem mais ligada aos estudos dos manuscritos literários ou artísticos de autores já devidamente reconhecidos em suas respectivas áreas” (p. 48). Como a Crítica Genética é uma área relativamente nova no Brasil – introduzida no país o final do século XX por Willemart – (SOUZA, 2009), para essa pesquisa, Genética Textual e Crítica Genética estarão no mesmo patamar como a relação entre a Estilística e a Gramática está para Bechara (2004): “ambas se completam” (p. 668), concordando assim com Souza (2009).

Por tal viés, portanto, pretende-se compreender os processos pelos quais o aluno chegou a sua “última versão do texto”. O objeto do estudo, logo, está no processo – no prototexto – e nas comparações das versões até se chegar ao texto “passado a limpo”, principalmente verificando como a “voz do professor” no texto do aluno o influenciou para redigir diferentes versões. Essa “voz do professor” são as interferências, alegações, apontamentos e correções que ele faz no texto do aluno para que este o reescreva para atingir de maneira mais eficiente seu objetivo comunicativo.

Para Dikson (2017), é por meio desses manuscritos e dessas redes de operações que é possível fazer conjecturas sobre as atividades mentais subjacentes e construir “hipóteses sobre os caminhos percorridos pela es-

critura e sobre as significações possíveis desse processo de criação” (p.50). O autor também salienta que, ao se tratar de Genética Textual (GT), o leque de objetos para estudo é bastante amplo; é, portanto, apoiando-se nessa característica da GT que se pretende utilizá-la nos textos produzidos em sala de aula para assim compreender melhor os caminhos e os processos de produção escrita do alunado.

5. *A Estilística em prol do desvelar do texto*

Uma máxima bastante conhecida e discutida por diversos pesquisadores é a de que não existem discursos neutros ou que não é possível um apagamento do posicionamento de seu enunciador. Todo falante ao produzir seu enunciado o faz imprimindo (consciente ou inconscientemente) suas opiniões, valores e impressões sobre o tema em questão.

No que tange aos conceitos de estilo, defende-se que eles se pautam sobre não o que o enunciador diz, mas a maneira como ele o faz, ou seja, sua escolha dentro de um leque linguístico de possibilidades utilizado por ele para construir seu enunciado a maneira que atinja suas intenções.

Fiorin (2008), pautado nas teorias da Semiótica francesa e da Análise do Discurso da linha francesa, elenca alguns aspectos relevantes para que se assimile o estilo do enunciador e desenvolva uma análise estilística de um enunciado. Segundo ele:

[...] é preciso levar em conta, principalmente, os seguintes aspectos: a) o estilo é recorrência; b) é um fato diferencial; c) produz um efeito de sentido de individualidade; d) configura um *ethos* do enunciador, ou seja, uma imagem dele; e) é heterogêneo. (FIORIN, 2008, p. 154)

Observando-se tais particularidades, é possível compreender, por exemplo, as intencionalidades que perpassam o discurso do enunciador, bem como a projeção que ele faz de si por meio de seu dito e também questionar/analisar suas escolhas linguísticas em detrimento a outras possíveis.

Muitas são as perspectivas que abordam as questões de sujeito e subjetividade no discurso. Pautando-se nos dizeres de Marcuschi (2008), o sujeito:

[...] é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro. [...] Em suma, pode se dizer que o sujeito não é um assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma cli-

Pode-se afirmar, portanto que os enunciados produzidos são reflexos de um contexto e posicionamento histórico, social e político, impregnado de subjetividade, opinião e escolhas lexicais que influenciam na interpretação e na leitura que o interlocutor irá fazer do texto produzido e do seu interlocutor. Também há uma relação direta entre o que se produz e para quem. Por mais que se tente apagar marcas de personalidade dos enunciados, elas sempre estarão presentes pelas simples escolhas do vocabulário e estrutura textual, por exemplo. Sempre é possível perceber “o dito que não foi dito pelo dito”, ou seja, fazer inferências dos pressupostos e subentendidos e analisar o texto como um todo que emite sempre determinado posicionamento de seu enunciador criando uma imagem dele e projetado para seu interlocutor.

O estilo permeia, portanto, as escolhas feitas pelo emissor na composição de seu enunciado, mas leva em conta também o ambiente sócio/histórico discursivo e principalmente seus interlocutores. Desse modo, a linguagem/estilo se adequa aos mais variados contextos para as diversas finalidades. Koch (2012) defende tal ponto de vista quando salienta que:

[...] toda ação languageira implica diferentes capacidades da parte do sujeito de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação, de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursiva) (KOCH, 2012, p. 62)

É possível inferir, à vista disso, que as ações de linguagem exigem um manuseio fino da língua e atenção a fatores não só intratextos, como estrutura e nível de autoria, mas também extratextos, principalmente ao que compete ao contexto, interlocutor, tema e objetivos de determinada ação comunicativa.

Para que se possa compreender melhor, portanto, a imagem projetada nos textos dos alunos, o emprego das lentes da Estilística, que de acordo com Martins (2008) “é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo” (p. 17) faz-se pertinente no presente estudo, uma vez que se busca analisar os fatos de expressão de conteúdo afetivo aparentes no texto por meio do uso da linguagem e das escolhas (de caráter léxico fonético, morfológico e sintático) feitas pelos alunos em seus escritos que ultrapassem as funções meramente denotativas.

6. *O avançar da humanização e o desenvolvimento do pensamento tecnológico*

Ao contrário do que possa parecer, o desenvolvimento do pensamento tecnológico/criativo no ambiente escolar está longe de meramente preparar os alunos para sua adaptação no mundo e para fora dos muros da escola, e sim desenvolver sua consciência de agente transformador humanizado.

Candido (1995) entende como humanização:

[...] exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Exercitar a reflexão e a aquisição do saber, colocar-se no lugar do outro, poder expressar (e entender) suas emoções, compreender a complexidade do mundo, dos seres, da vida e acurar o senso de beleza é o que se objetiva ao se trabalhar sob o viés da humanização, aliados aos escrito de Paulo Freire que visa à autonomia do aluno e uma educação mais humanizadora. Não é apenas desenvolver nos alunos o pensamento criativo/tecnológico que tal projeto tem o intuito, mas avançar na direção de uma prática que também humaniza.

Sobre este ponto de vista, Freire (1969) quando trata do papel da educação na humanização já afirmava ser o homem como um ser no mundo e com o mundo, portanto, não só ele deve se adaptar ao seu meio, mas transformá-lo de maneira crítica e reflexiva. Sobre uma educação humanista, ele afirma:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeitam a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana, Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, É capaz de, despreendendo-se dele conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico, Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila. (FREIRE, 1969, p. 5)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na contramão, portanto, de uma “educação bancária” (FREIRE, 1969), que tem o alunado com uma caixa vazia no qual os conhecimentos são depositados e recebidos passivamente pelos alunos, uma educação que humaniza é inquietante, questionadora, reflexiva, crítica, criativa e transformadora e toma os alunos como seres vivos, reais que participam, modificam, interferem e, sobretudo, contribuem no processo de ensino e aprendizagem, e no final, todos os envolvidos ganham e saem transformados desse movimento.

Nessa concepção, os alunos são provocados a serem responsáveis pela construção de seu saber, são colocados em situações que exigem soluções, reflexões e criticidade; interagem não só com seus colegas, mas também com aquele que está mediando o caminho do conhecimento e do aprender, são levados a serem criativos, ativos e participativos e, portanto, se tornam agentes responsáveis do sucesso do processo e transformadores do seu meio.

É neste prisma que aqui se defende uma prática que avança rumo à humanização. Um projeto no qual os alunos não são encarados como caixas vazias que precisam ser preenchidas de conhecimento, mas como agentes criativos que são estimulados a resolver problemas de construção de escrita, a interpretar comandos de forma criativa, a interagir com seus semelhantes, a exercitarem a reflexão de se colocarem no mundo como seres sociais, históricos e políticos em um determinado contexto de tempo e espaço, e assim, saírem transformados e mais humanizados de tal prática.

O questionamento sobre a inserção da tecnologia em sala de aula é também resolvido quando se tem em mente que não é a tecnologia (máquina) que precisa, necessariamente, entrar no processo de ensino e aprendizagem e na rotina escolar; e sim o pensamento tecnológico e criativo que precisa ser explorado para que assim se instrua alunos para lidar com o mundo tecnológico, pois, de acordo com Kenski (2012):

O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados quando colocados em prática dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de determinadas informações, distinguem os seres humanos. (KENSKI, 2012, p. 15)

Dessa forma, torna-se necessário, no contexto contemporâneo de ensino, desenvolver nos alunos o pensamento tecnológico que seria, de

acordo com Machado (2008) um pensamento abstrato, lógico e ágil – e que se pode incluir criativo e interpretativo.

Entendido aqui como base da materialização de toda e qualquer tecnologia, o desenvolvimento do pensamento tecnológico pode ocorrer, portanto, por meio de práticas de produções textuais, uma vez que estas exigem raciocínio lógico, abstrato, interpretativo e, especialmente nesta abordagem, imaginativo.

Produzir textos no ambiente escolar é uma maneira de se desenvolver o pensamento tecnológico/criativo. Nessas situações, o alunado precisa não só interpretar as propostas de produção, mas construí-las nos limites do gênero discursivo requisitado (adequado) para aquela situação sócio comunicativa o que envolve o reconhecimento (e uso) dos elementos composicionais para a formação de seu plano de texto que está intrinsecamente ligado ao gênero em questão. A criatividade é um fator onipresente em tal circunstância, pois compreende desde o momento de interpretação à tessitura do texto e solução de problemas, como a escolha do léxico, os caminhos que se dá para o escrito, o estilo de se escrever e a imagem que se constrói de si por meio do discurso.

7. Metodologia

Este estudo apoia-se na noção de uma aplicação de uma elaboração didática (HALTÉ, 2008), esta é entendida como “uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista” (p. 22). Tal concepção, ainda de acordo com o autor, pressupõe situar um projeto didático no qual seu espaço privilegiado é o sistema didático. Em suma, o desenvolvimento de uma prática dentro de sala de aula no qual há uma junção entre conhecimento científico, prática social de referência e conhecimento especializado e geral.

Tal projeto didático consiste, primeiro, na construção de um livro-portfólio, individual e para cada aluno. Para tanto, foram escolhidos 8 gêneros do discurso (capa, poema autorretrato, ensaio escolar (texto dissertativo), carta pessoal, relato autobiográfico, relato de viagem, notícia, texto instrucional) que ora trazem consigo traços de identidade de quem escreve, reflexão e projeção de uma imagem do eu discursivo, ora situam os interlocutores em determinado contexto de tempo e espaço. Todos, no entanto, com comandos disparadores de produção que se abrem para múltiplas possibilidades de interpretações, justamente para o desenvol-

vimento do pensamento e do ato criativo de interpretação e produção. Outra particularidade sobre tais gêneros escolhidos é que eles também sofrem possibilidades de alterações em seus planos pré-formatados (nos limites do que discute ADAM, 2017) devido aos comandos disparadores e sua possibilidade de produção.

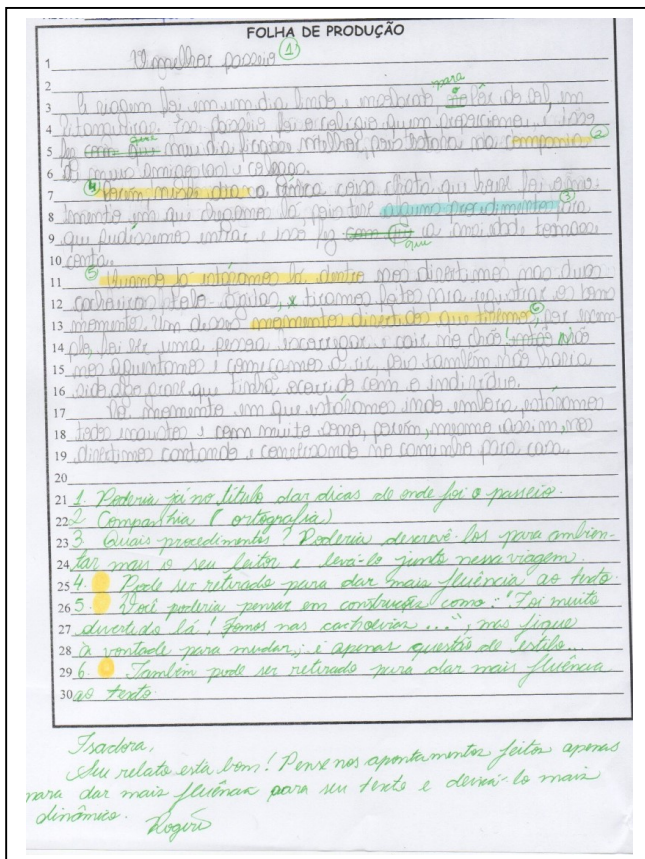
Destaca-se que o objetivo principal desse estudo é analisar os escritos do aluno sob o viés da Crítica Genética/Genética Textual e da Estilística, esta para desvelar a imagem do eu enunciator projetada por meio do escrito analisando as escolhas, o estilo de escrita e demais recursos da Estilística que sustentam tal proposta de análise, e aquela para compreender os processos e encaminhamentos do prototexto comparados à versão final analisando como as interferências e apontamentos do professor influenciam nas produções de versões dos escritos dos alunos. Para tanto, serão aplicados os conhecimentos e metodologias de análise textual tanto da Crítica Genética/Genética Textual, quanto da Estilística.

Primeiramente, portanto, será (re)aplicada uma adaptação da elaboração didática já desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Londrina (2016/2017). Todas as versões dos textos produzidos serão então arquivadas e digitalizadas, para, após o término da aplicação do projeto, proceder a uma análise acurada dos escritos, para assim verificar e analisar os encaminhamentos dados pelos alunos aos prototextos até chegarem à versão final e as imagens projetadas por meio dos escritos.

A pesquisa está em desenvolvimento sob a forma de Oficina de Produção de Texto com alunos, em sua maioria, de Ensino Médio em um colégio particular na cidade de Arapongas PR, onde o pesquisador já atua como professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura e Produção de Texto.

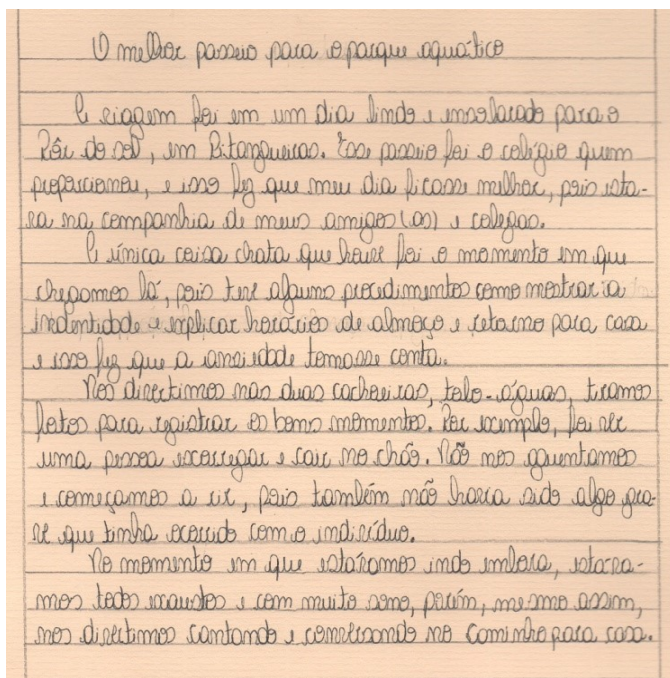
8. Resultados parciais

Estando a pesquisa em curso, algumas produções já foram realizadas e uma primeira análise pôde ser feita. É o caso, por exemplo, do “relato de viagem” escrito por uma das alunas da Oficina de Produção de Texto.



Entre as intervenções/interferências do professor, foram sugeridas: melhoria no título para melhor delimitação do olhar do leitor; questões ortográficas; maiores explanações em seqüências do texto; supressão de partes do texto e melhorias nas construções de alguns períodos.

A figura abaixo mostra a versão final deste mesmo texto, que foi para o livro-portfólio da aluna.

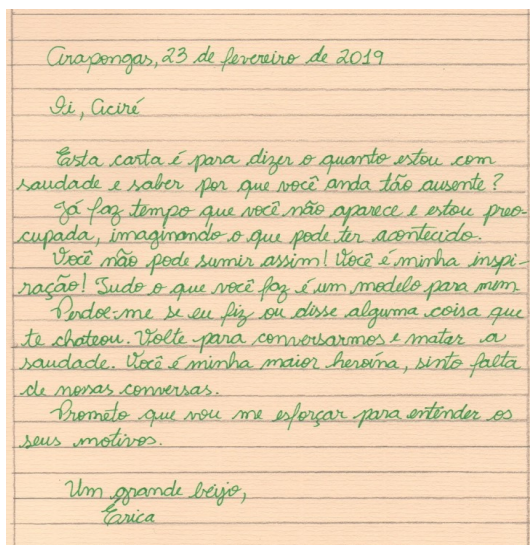


É possível perceber na versão final do texto que as interferências feitas pelo professor foram atendidas. Houve uma melhor delimitação no título; desvios ortográficos foram corrigidos; foram realizadas explicações no texto e houve a supressão de partes do texto, como sugeridas.

Deste modo, verifica-se que as interferências do professor são importantes no processo de produção textual, e que tais intervenções podem ser analisadas pelas lentes da Genética Textual que trabalha com as versões dos textos, tomando-o como processo e não como produto.

É por meio da Genética Textual, também, que se pode captar a “voz do professor”, bem como sua coautoria no texto do aluno, tornando o texto processual e polifônico.

Foram também produzidas “cartas para o herói”, como mostra a figura abaixo:



Ao analisar esta carta, por meio das lentes da Estilística a fim de se apreender o eu enunciativo, foi possível verificar: o uso da cor verde (simbolizando a esperança – Dicionário de Símbolos – para se referir ao herói); anagrama do nome Érica para formar o nome da heroína “Aciré”, criando um efeito de sentido de que ela é sua própria heroína; uso de pontuação expressiva (ponto de exclamação) para afirmações categóricas em consonância às sequências dialogais; construções mais formais (perdoe-me) para criar seriedade e solenidade no trecho no qual se desculpa com sua heroína.

Deste modo, verifica-se um caráter de amizade entre as interlocutoras e uma imagem de independência (pelo fato dela própria ser sua heroína), também um modo cordial e de afetividade, mas que sente falta de sua heroína, criando, assim, um *ethos* de independência do enunciativo.

9. Considerações finais

Espera-se, com tal pesquisa, contribuir com a comunidade docente e também com pesquisadores da área no que diz respeito aos caminhos que as produções textuais realizadas em sala de aula podem tomar.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em primeiro lugar, propõe-se a (re)aplicação de uma elaboração didática que visa à produção(ões) de texto levando os alunos a refletirem e solucionarem problemas (desde interpretação à escrita). Produções essas que almejam o desenvolvimento do pensamento tecnológico e o avanço rumo à humanização do alunado, por meio, justamente, de propostas que levem os alunos a reflexão, interpretação e que não são apenas textos produzidos “para o professor ler”, uma vez que eles irão compor um livro-portfólio do aluno.

Sob o viés crítico e analítico, tal projeto objetiva fazer uma análise acurada das versões dos textos produzidos pelos alunos pelo viés da Crítica Genética / Genética Textual, para compreender os caminhos dados ao texto, bem como a presença das intervenções e apontamentos do professor nos escritos. Desta forma, é possível levar outros professores a compreender a importância de sua interferência e contribuições nos textos de seus alunos. Apontar, também, para os professores a importância e a riqueza do processo da produção textual em detrimento ao texto final entregue, valorizando assim o processo e não apenas o produto finalizado.

Intenta-se, também, desta vez sob a ótica da Estilística, compreender melhor o texto produzido pelo aluno e o *eu enunciator* que ele manifesta por meio de suas escolhas e estilo de escrita em seu texto. Do mesmo modo, mostrar aos professores a importância das lentes da Estilística na compreensão dos textos do aluno e também para melhor apreender o *eu enunciator* que emerge de tal escrito.

Tal pesquisa, portanto, espera contribuir para as práticas de ensino aprendizagem em sala de aula, no que concerne a produção textual, e também servir de inspiração para pesquisas posteriores que se debrucem sob a Crítica Genética/Genética Textual e a Estilística na contínua construção da ponte entre academia e escola, com pesquisas que possam cada vez mais melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, principalmente, de produção textual, tão importante para a construção de cidadãos ativos e engajados em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 1. ed. 4. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORTOLIN, Rogério Nascimento. *Construir um livro: a produção de um livro-portfólio como instrumento de humanização e desenvolvimento do pensamento tecnológico*. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3019/2/LD_PPGEN_M_Bortolin%2c%20Rog%2c%20Nascimento_2017_1.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Curricular Comum: língua portuguesa*. Brasília, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DIKSON, Dennys. Genética textual e método: o processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de versões em criação. In: *Manuscritica*, n. 32, 2017. Disponível em <<http://www.revistas.ffe.usp.br/manuscritica/article/view/2716/2393>> Acesso 18 set. 2018.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: Estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: *Revista Paz e Terra*. São Paulo, n. 9, p. 123-32, out. 1969. Disponível em <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%20196%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf>>. Acesso 18 jul. 2017.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. In: *Fórum Linguístico*. Florianópolis, p. 117 – 139, jul/dez. 2008. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>>. Acesso 02 nov. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Lucília R. de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: USP, 2008.

SOUZA, Adalberto de Oliveira. Crítica Genética. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

DE CLAUSURAS E CANONIZAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE MULHERES E CONVENTOS EM “A MONJA DE LISBOA”

Tatiana Alves Soares (CEFET-RJ)
tatiana.alves.rj@gmail.com

RESUMO

“A Monja de Lisboa”, romance histórico de Agustina Bessa-Luís publicado em 1985, tem como protagonista Maria de Menezes, que adotara o nome de Maria da Visitação ao entrar para a vida religiosa. A freira afirmava que Cristo lhe aparecia regularmente e a visitava em sua cela, deixando-lhe chagas pelo corpo como marcas de sua aparição, chegando mesmo a colocar-lhe na testa sinais da coroa de espinhos. Quando a fraude foi supostamente descoberta – os estigmas teriam sido, na verdade, forjados com tinta, e a luz que invadia a cela da freira formando um halo em torno de si nada mais seria do que o efeito obtido com um fogareiro oculto –, a religiosa foi julgada pelo tribunal da Inquisição. Muito mais do que um romance com contornos históricos oscilando entre a santidade e a possível sublimação de um desejo místico, “A Monja de Lisboa” estrutura-se precisamente a partir da dúvida acerca dos estigmas que teriam acometido a religiosa, numa narrativa que reflete acerca dos mecanismos de controle social e do papel da Igreja, com suas atribuições e influências na esfera do poder. Por meio da denúncia da perigosa e conveniente aliança entre religião e política, a narrativa revela-se um poderoso retrato do Convento da Anunciada e do papel da mulher no Portugal do século XVI. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo uma análise da imagem da protagonista à luz dos arquétipos da *louca*, da *mártir* e da *santa*, faces recorrentes da mulher de então.

Palavras-chave:

Biografia. Feminino. Literatura. Religião.

1. *História e Ficção: limites nem sempre claros*

“A Monja de Lisboa” estrutura-se a partir de um eixo tríplice, cujas principais vias de leitura se referem aos limites entre História e Ficção, ao processo de mi(s)tificação da protagonista e a uma reflexão acerca do papel da mulher na sociedade quinhentista à luz de seus mecanismos de poder e de representação.

Apesar de se debruçar sobre uma figura histórica, o romance apresenta considerações acerca da limitação que acometeria os historiadores atuais, paradoxalmente mais dotados de fontes e mais parcos de entendimento do que os de outrora, como reflete a narradora no trecho inicial da narrativa:

O mal dos historiadores é que dispõem cada vez mais de fontes onde colher informações. E de tanto que estudam, turva-se-lhes o entendimento

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

para as coisas possíveis, tanto do corpo como da alma. Tudo são notas e averbamentos, e muito pouco é ciência original ou traduzida do mapa que é o coração humano. (BESSA-LUÍS, 1985, p. 9)

A reflexão acima traduz um traço comum aos romances de teor histórico de Agustina, quase como se a matéria histórica fosse mero pretexto para reflexões de teor psicológico ou digressões acerca da condição humana. Silvina Rodrigues Lopes, ao pensar o jogo entre História e Ficção na obra de Agustina, destaca o poder da imaginação como elemento fundamental à reconstituição das lacunas deixadas pelo passado:

Do que anteriormente se disse sobre a relação entre o trabalho artístico e a História, é possível concluir que o jogo da imaginação é um factor necessário ao seu cumprimento. De facto, por muitas fontes que se consultem (no prólogo de *A Monja de Lisboa* diz-se isso claramente), só a facilidade a que chamamos *imaginação* consegue atingir o silêncio que se faz ouvir entre as ruínas do passado. (LOPES, 1992, p. 46)

Aparecida Bueno, em estudo acerca das representações da escritora Florbela Espanca e de Maria de Menezes – *A Monja do Convento da Anunciada* – nos romances de Agustina, também destaca a alternância entre as citações de fontes históricas e o discurso literário, assumidamente ficcional:

O que num primeiro momento é dito com convicção, logo depois é atenuado através de suposição. O que contribui para uma complexidade da leitura, pois, de fato, é muito difícil ao leitor discernir quando a autora se apoia em documentos históricos ou na sua imaginação nas conjecturas que tece sobre os fatos. (BUENO, 1997, p. 51)

Ainda segundo a análise de Bueno, “*A Monja de Lisboa*” e “*Florbela Espanca*” não poderiam ser considerados romances históricos nem tampouco biografias, dada a quantidade de matéria ficcional presente nas obras. Segundo ela,

O que precisamos ressaltar é que (...) é impossível reconstruir a verdade ou o que realmente ocorreu, já que tanto em relação à morte de Florbela, como no caso das chagas de Maria das Menezes, não é possível percorrer apenas “os lisos caminhos principais”, se quisermos conhecer minimamente os “atalhos que levem à verdade”, ao menos à “verdade” que Agustina procurou reconstruir em suas obras. (*Id., ibid.*, p. 51)

A *reconstrução da verdade* referida por Bueno perpassa a narrativa, impregnada de um discurso que expõe as limitações da investigadora e evidencia a atuação da ficcionista, marcado pelo tom modalizante:

Sobre Margarida de Noronha (...) vamos ocupar-nos detalhadamente. *Vício de ficcionista, porque não há pistas nem documentos que nos aproximem dessa insigne senhora.* Na linha da corte da infanta D. Maria (...), Margarida seria ilustrada, metida pela teologia especulativa em relação

mental com as honras que queria, se não reconstruir, pelo menos considerar. *Deve ter tomado* a decisão de professar em conjunto com sua irmã D. Catarina, porque ambas entraram no convento pela mesma data, 1573 *aproximadamente*. (BESSA-LUÍS, 1985, p. 18-19) (Grifos nossos)

Essa estratégia, utilizada de forma recorrente por Agustina em alguns de seus romances históricos – *Sebastião José, Florbela Espanca, Adivinhas de Pedro e Inês*, dentre outros –, traria em seu cerne a tentativa de revelar a inviabilidade de apreensão do real, como especula Bueno em seu estudo:

Podemos pensar que, de fato, o que essa autora pretende em sua obra, ao oscilar entre os dois tipos de discurso, o histórico e o ficcional, e mostrar a incompletude de ambos, é desmascarar a nossa ilusão e ingenuidade em acreditar que é possível, seja no plano da ficção, seja no plano do documento, a apreensão do real. (BUENO, 1997, p. 54)

E, nos tênues limites entre História e Ficção, a narradora parece defender a supremacia da verdade ficcional, pois afirma ter pesquisado a fundo as fontes documentais para, ao fim, desprezá-las e optar pela fábula, que julga superior:

Forçosamente que este assunto da monja de Lisboa me levou a percorrer arquivos e juntar papeis; mas, no fim de tudo, parei assombrada, porque o génio se desvia da mente carregada, e o mais que se ganha é insónia e não lucidez. Agora salto as coisas cerimoniosas, que são saber de escola, e dou estima à fábula, mais saudável ao espírito que a poeira das horas, em estado policial, vendo como se faz e desfaz num documento a verdade oficial e a segurança dos reinos. (BESSA-LUÍS, 1985, p. 9)

Além de marcar a sua posição, afirmando que a História possuiria lacunas e brechas que somente a ficção seria capaz de preencher, a narradora toca na questão da *verdade oficial* e da *segurança dos reinos*, sugerindo ainda o processo de manipulação dos documentos históricos, comprometidos com a ideologia do tempo e lugar em que foram produzidos. Nesse sentido, é expressivo o fato de alguns dos protagonistas de suas obras serem personagens históricos, evidenciando uma espécie de proposta de analisar a sociedade e o comportamento humano, sendo a biografia mero pretexto para tais digressões.

Dessa forma, os romances históricos de Agustina trariam consigo dois aspectos de negação: o ceticismo em relação às fontes documentais, como uma espécie de justificativa para a liberdade ficcional, entremeado por digressões de ordem psicológico-sociológica, fazendo do fato histórico apenas o mote da reflexão acerca da sociedade. Tal ceticismo é manifestado de forma recorrente na narrativa, em que por vezes são citados documentos e informações históricas que serão em seguida rejeitados,

com suas falhas apontadas. A dúvida é instaurada pela própria narradora, estimulando a desconfiança por parte do leitor:

O caso dos alumbrados da Extremadura (...) teve como principal batedor Alonso de la Fuente. (...) Das suas informações genealógicas, *consta* que era de família cristã-velha; *mas* o nome da mãe, María López de Chaves, *pode lançar* nessa honra sanguínea algumas *dúvidas*. Que o avô, Luís de Chaves, fosse cavaleiro da Ordem Militar de Santiago, *não restringia as suspeitas* de poder ser controverso, *antes as aumenta*, porque era próprio de cristãos-novos recorrer a fidalguias e méritos comprados para ficar a recato (...) (*Id., ibid.*, p. 35) (Grifos nossos)

No processo de decretar a falência da verdade histórica inquestionável e admitir a liberdade da ficção, a instância narrante leva-nos pelas mãos a percorrer seu trajeto, endossando a suspeita por ela manifestada.

Em sua investigação, a narradora comenta algumas das fontes por ela consultadas. Ao citar Frei Luís de Granada, justamente aquele que viria a escrever duas obras sobre Maria da Visitação, a narradora destaca a impossibilidade de isenção por parte de quem ouvia as confissões da monja. Dignos de destaque são ainda os comentários acerca das relações de poder que envolvem confessor e penitente, relações que por vezes assumiam contornos eróticos:

Frei Luís de Granada andou pelo mosteiro da Anunciada durante muitos anos e conhecia bem as suas penitentes, cuja confissão ouvia habitualmente. Uma confissão, tanto mais se é habitual, cria laços profundos, pois não há maior força erótica do que a que resulta da obediência e da autoridade. (*Id., ibid.*, p. 21)

A desconfiança acerca da isenção de Frei Luís de Granada não é gratuita: ele publicou, em 1588, a *Sentença da Maria da Visitação Priorressa que foy do mosteiro da Anunciada desta cidade de Lixboa*, dentro da obra *Uma biografia inédita de Sor Maria da Visitação*. Nela, ele narra a história por trás da mística criada em torno da figura de Maria da Visitação, bem como transcreve trechos do processo inquisitorial a que ela foi submetida.

Fontes sugerem que a ascendência nobre de Maria da Visitação lhe teria conferido um refinamento peculiar, o que explicaria o carisma em torno de sua imagem. Em relação à narrativa de Frei Luís de Granada, há indícios da parcialidade do autor, rendido ao fascínio pela Monja.

Em suas digressões, a narradora analisa essa aura que emanava da freira, como se o quase encantamento por ela exercido sobre as pessoas, carentes de ídolos, fizesse com que todos a ela se rendessem:

(...) Sempre o rosto de sor Maria, um rosto extraordinário de persuasão e silêncio! Muito belo, sem dúvida, encantador (...). A sua beleza, revelada na asa duma emérita virtude, empolga as populações e desfaz todas as dúvidas. Não só a visitam, como lhe escrevem de toda parte, pedem a sua intervenção em causas públicas e privadas. (*Id., ibid.*, p. 183)

Curiosamente, apesar de o processo inquisitorial ter concluído como fraude o episódio da Anunciada, a narradora contemporânea aventa a possibilidade de terem sido reais os fenômenos, numa total adesão às alegações da monja:

No meu entender, sem sombra de romantismo, sem a influência da personagem que é sor Maria, na graça de Deus ou dos homens, inclino-me para crer que ela teve as chagas muito antes de serem anunciadas e que tentou escondê-las. (...) Havia nela algo de desmaterializado e inconsciente que, com a sua adorável beleza, tornava as pessoas incapazes de raciocinar. Tudo nela convidava a admitir o absurdo, porque o absurdo é uma profunda experiência do amor, que comporta a sua prova absoluta sem, no entanto, se constatar. A verdade é que ela tinha a propriedade de actuar sobre a matéria com qualquer espécie de mecânica desconhecida. Quando lhe apareceu a coroa de espinhos, ou seja, a fronte marcada por feridas pequenas que sangravam, perturbou-se muito e tratou de queimar os vestígios, sem que no entanto isso passasse despercebido às freiras mais próximas. (*Id., ibid.*, p. 280-4)

Mais do que a pretensão de concluir ou pontificar alguma verdade, a narradora parece transitar pelas possibilidades. Defende as alegações da monja ao mesmo tempo em que explica a credulidade da sociedade em relação a todo o processo. Ciente de que a neutralidade é algo impossível em determinadas circunstâncias, vale-se tanto do mito da Anunciada como das análises feitas à época em torno de sua figura para pensar os mecanismos de representação da sociedade, como veremos a seguir.

2. Aspectos históricos, econômicos e simbólicos na vida religiosa no século XVI

A estratégia de eleger de personagens representativos de uma época com o objetivo de discorrer sobre a sociedade de então por vezes é explícito na ficção de Agustina, como se pode perceber já no início da narrativa:

Se temos de falar das magníficas Linhares, de quem não sabemos nada, preparamo-nos para saber alguma coisa do seu século e dos símbolos que o moveram. (*Id., ibid.*, p. 21)

Analisar o mito criado em torno da figura de uma monja do século XVI – santificada por uns, execrada por outros – implica analisar os mecanismos que regiam a vida religiosa na época. Um dos traços da narrativa refere-se à desmistificação da vocação religiosa, apontando motivações de ordem financeira como a verdadeira causa da proliferação de mosteiros no século XVI:

A grande variedade de mosteiros não vamos pensar que é toda devida a espiritualidade presumida ou mística profunda. São em parte hotéis de luxo que chamam as professoras de alta hierarquia, sem que lhes falte nada do bem-estar habitual e próprio do seu nascimento. É justo pensar que a sociedade de então conhecia dificuldades de carácter recorrente (...) e que haveria nas famílias dominantes uma teia de recursos que funcionava como *remédio heroico* dentro dos próprios conventos. (...) As mulheres que se recolhem aos conventos, não só para professar, mas também para preservar o carácter económico da sua fidalguia, sabiam que exploravam novas relações de mercado. (*Id., ibid.*, p. 15) (Grifos nossos)

A narradora denuncia a estratégia política e económica por trás da vida conventual, expondo as relações entre poder, hipocrisia e religião que ali se estabeleciam:

No caso da Anunciada, tratava-se dum convento que tinha como efectivo prologar a imagem tradicional do predomínio duma casta social, aceitando as modificações da indiscutível norma religiosa. (...) Perdida a fisionomia da proeminência nobiliária (...), desmornava-se a pirâmide hierárquica, afectando as inúmeras molas que fazem progredir a nação: mola material, económica e bélica. (*Id., ibid.*, p. 16)

Provavelmente decidem professar na Anunciada como se constituíssem família. As casas produtoras de nobres alianças tinham ficado desfalçadas de seus herdeiros, mortos na batalha de Alcácer; e isso era um motivo imediato para que as donzelas das camadas elevadas entrassem no convento, como aditamento ao empobrecimento da raça de que descendiam. (*Id., ibid.*, p. 22)

Tais motivos são citados por Lígia Bellini, em artigo dedicado à vida conventual e às práticas de escrita em Portugal no Antigo Regime. Segundo a historiadora, razões de ordem económica explicariam a escolha, por parte de famílias nobres, de colocar suas filhas nos conventos, numa estratégia para minimizar o impacto financeiro do dote, concentrando os recursos em apenas uma das filhas e evitando a sua união com um homem de classe social inferior. Por outro lado, do ponto de vista das moças, ela analisa a opção das jovens pelo convento como forma de escapar às imposições do matrimônio, outra faceta do ingresso na vida religiosa:

O grande aumento da população conventual em Portugal, em meados do século XVI, é atribuído, em parte, por Saramago, ao domínio espanhol

de 1580 a 1640, quando muitas famílias nobres se deslocaram para Madri, ou se fixaram na zona rural, ocasionando que suas filhas não destinadas ao casamento ingressassem nas casas monásticas. (...) Em seu estudo abarcando a Europa como um todo no Renascimento, Margaret King dá conta das mulheres que procuravam o claustro, distanciando-se das ameaças sociais e econômicas que limitavam suas irmãs seculares e movidas por uma escolha positiva dos votos. (BELLINI, 2006/2007, p. 213)

Ao pensar a opção por um convento em função de uma necessidade política ou econômica, a narrativa agustiniana acaba por enveredar pela temática do feminino, também recorrente em sua obra. Místicas, loucas, santas e hereges, cada uma reflete um anseio ou temor da sociedade à qual pertencem. É dessa representação, bem como dos aspectos do inconsciente coletivo ali presentes, que trataremos a seguir.

3. *A mulher e suas representações de santidade e poder*

A narrativa agustiniana, ao conferir o protagonismo a uma monja historicamente condenada por fraude pela Inquisição, fá-lo sem tomar qualquer partido, por vezes reiterando as alegações místicas, por vezes desnudando o fanatismo religioso, chegando mesmo a refletir sobre a beatice como talvez o único meio de a mulher escapar ao jugo de uma sociedade patriarcal:

[...] A beata é um fenómeno que precede a emancipação feminina. Não se explica pela casta ou a ordem atribuída pelo homem pai, marido ou irmão; é um estado próprio, predominante quando ela vive sem proteção viril. Tanto pode ser vagabunda e mendiga, como viver confortavelmente e ter criados e fazenda própria. O laço que as une não é regular; são pessoas e não membros duma ordem, embora, para serem distinguidas, usem um hábito severo e até respeitem a norma franciscana ou carmelita. Mas, acima de tudo, são mulheres, cabeça temerária da experiência da feminilidade. [...]

[...] O facto de as beatas representarem na sociedade uma certa ameaça, pois se defendiam pelo compromisso religioso da hierarquia sexual e isso deixava-as livres para exercer um poder dentro da comunidade (...), isso fez com que a beata tivesse um tratamento diferente da bruxa, da mulher de virtude e da simples ilusa com descontrolo erótico. (...) Enquanto que nos documentos oficiais a mulher sempre figurava como viúva ou filha de alguém, a beata era uma pessoa; chamava-se “menina beata” ou “senhora beata”, e isso correspondia a um estado. (BESSA-LUÍS, 1985, p. 71-2)

Segundo a narradora, a condição de beata conferiria à mulher um estatuto singular, impensável para as mulheres de então. Além disso, como o convento se situava, de certo modo, paralelo à sociedade, professar

significava estar fora da sociedade propriamente dita, num expatriamento que concedia às monjas a liberdade de não viver segundo as normas vigentes, como sugere a narradora, em uma de suas digressões: “O que não foi ainda convenientemente estudado foi a tentativa de cultura feminina no século XVI, através do único consentimento para ela, que era a vida mística.”(Ibidem, p. 80).

Pedro Vilas Boas Tavares, em estudo acerca dos caminhos e invenções relativos à santidade feminina em Portugal nos séculos XVII e XVIII (TAVARES, 1996), analisa situações que envolveram fraudes ou supostas manifestações místicas na época imediatamente posterior à história da monja. Ao fazê-lo, reflete acerca das possibilidades e modelos de afirmação de santidade na Igreja, confirmando a ideia de que a condição da beata constituiria talvez a única forma de projeção feminina em uma sociedade religiosa e patriarcal. André Vauchez, ao analisar a santidade no Ocidente no final da Idade Média, revela a tendência a uma espécie de heroísmo ascético, que valorizaria todo aquele que de algum modo vivenciasse tal experiência.

O pensamento medieval idealizava um herói consagrado, presente, entre outros, na imagem do ser santificado capaz de renegar os valores mundanos, ou, segundo Vauchez, alguém “que se abstém de tudo aquilo de que os outros homens desfrutam, praticando a castidade e o ascetismo a um nível extremo e vivendo na penúria física e na renúncia” (VAUCHEZ, 1987, p. 224). A reclusão, aliada aos estigmas e à suposta visita de Cristo, teria aproximado Maria da Visitação da própria imagem de Cristo, conferindo-lhe notoriedade e destaque em meio à comunidade conventual. Além disso, a monja teria a peculiaridade de deslumbrar todos ao seu redor, o que pode ter contribuído para a sua mistificação:

[...] Este privilégio de verem Maria da Visitação com o seu traje real de carmesim, não se sabe que efeito faria nos altos dignitários. Mirraram-se de temor ou retrairam-se de espanto? A verdade é que tudo apontava para a santificação da jovem priora, e ela tinha o reino a seus pés. (BESSA-LUÍS, 1985, p. 122)

E, nos jogos de poder que ali se desenrolavam, a misoginia medieval cedeu lugar aos alumbramentos e às maravilhas de caráter religioso, numa perigosa mistificação:

[...] Uma coisa parece clara: o mosteiro da Anunciada torna-se num centro integrador mavioso, ocupado como era por mulheres para quem os jogos de pressão política eram escusados.

É no século XVI que a mulher sai dos termos da misoginia em que fora situada durante o Quatrocentos. Sabia-se (...) que as mulheres têm

natural ambição de conseguir o poder e a liberdade. (...) O sexo é sua arma de subversão, qualquer que seja a têmpera e o gume usado – ou o da virtude, ou o do relaxamento. (*Id., ibid.*, p.17-8)

Significativamente, a narradora expõe de forma didática aquilo a que chama *antecedentes*, para só então analisar as *maravilhas da Anunciada*, sugerindo que a inclinação mística de Frei Luís – o já citado confessor e biógrafo de Maria da Visitação – teria interferido em sua interpretação do acontecimento. Com isso, explicita as relações de causa e efeito e neutraliza a aura mística de que o episódio se reveste, numa objetividade que permite uma análise fria da atividade política da Igreja:

O que está em causa é a compleição mística de Frei Luís como propulsora das maravilhas da Anunciada. Cumpre analisar todos os antecedentes, antes de chegar propriamente ao auge dos acontecimentos, passando pelas suas provas mais graves e até as que daí derivaram – a actividade política e missão didática de que a Igreja se ocupava inteiramente. (*Id., ibid.*, p. 33)

A narradora chega mesmo a sugerir que, em dado momento, a questão da Anunciada praticamente teria se resumido a uma luta entre dois freis – Luís de Granada e Alonso de la Fuente –, em que o primeiro teria manipulado a história da freira e ajudado a criar o mito e o outro teria se empenhado em combatê-lo, num embate envolvendo as esferas de poder envolvidas pela aura religiosa. Maria da Visitação teria inicialmente contado com a benevolência da opinião pública em função de uma fragilidade que emanava de sua imagem, muito conveniente à representação de uma religiosa da época:

Em parte, a impressão que causava sor Maria da Visitação, o que a fez entrar na história da teologia mística, foi o modelo mariano que era proposto pela alucinação psíquica do homem do medievo. Débil e delgada, duma pulcritude consumada, um porte tímido e cheio de natural reserva, tudo nela era de molde a inspirar sentimento protectores, isto é, de extrema independência erótica, aí onde começa a poesia fantástica. (*Id., ibid.*, p. 167-8)

Segundo a narradora, o carácter supostamente indefeso tornava a freira extremamente sedutora aos olhos da sociedade. Ela sugere ainda que a fragilidade na compleição física e no temperamento de Maria da Visitação despertava, no imaginário patriarcal, um desejo inconsciente, habilmente utilizado pelas mulheres:

É certo que Maria da Visitação acumulava provas de santidade, e que ela própria, tanto física como moralmente, era candidata à simpatia merecida por uma criatura entre a força encantatória e a fragilidade quase cómica. Ela representava o papel da subalterna ideal que a Idade Média atribuía à mulher e que ela conservou até aos fins da I Guerra Mundial. O

homem reservava para si o ideal cavalheiresco e foi assim que frei Luís de Granada se comportou ao escrever a vida de Maria da Visitação. “Pura, humilde e simples” é o retrato que o bom dominicano contempla como o conceito do amor que orienta a vida dos homens. *Mas como era, na verdade, soror Maria?* (Id., *ibid.*, p. 46) (Grifos nossos)

A interrogação lançada pela narradora, com o uso da expressão *na verdade*, após um longo parágrafo em que pensa a figura de Maria da Visitação à luz do inconsciente coletivo, levanta uma dúvida acerca da real personalidade da monja, possivelmente não tão frágil nem humilde quanto aparentava, mas alguém que se beneficiava de tal imagem para atender aos anseios coletivos e, assim, ganhar força no imaginário popular.

A historiadora Célia Borges, ao pensar a figura de Teresa de Ávila e sua representação iconográfica durante a época barroca, destaca a busca por experiências místicas como uma das tônicas do período. Citando Ágnès Gerhards e seu *Dicionário Histórico das Ordens Religiosas*, Borges explica que o fenômeno místico seria caracterizado por uma espécie de ascese do humano por meio do contato com realidade oculta e com o divino. Tal processo geralmente viria acompanhado de êxtase, levitação, estigmas, ou quaisquer tipos de sinais que marcassem essa aproximação da presença divina.

No momento histórico de surgimento dos alumbrados, a vocação mística de fenômenos e acontecimentos misteriosos era a válvula de escape numa sociedade que tentava barrar qualquer possibilidade de atuação feminina. Pelo viés do misticismo, a mulher obtinha o destaque que lhe era negado em outras esferas – social, política e até religiosa, uma vez que os mais altos cargos clericais eram exclusividade masculina.

Significativamente, antes de se aprofundar na história de Maria da Visitação, a narradora de “A Monja de Lisboa” reflete acerca do movimento do alumbradismo e do arrebatamento místico, de que Teresa de Ávila fora o maior expoente, justamente para enfatizar a ameaça por ele representada à manutenção da ordem masculina:

[...] Aquele bando de mulheres andarilhas, proclamando os seus arrebatos, dando origem a toda a sorte de ardores, como era o caso das iluminadas, das contemplativas, das visionárias, das imaginativas, punha de prevenção o vasto espaço da virilidade, um espaço sem risco, quaisquer que fossem as suas inclinações e processo bélicos. (BESSA-LUIS, 1985, p. 82)

Ao aludir diretamente à história da monja, a narradora situa-o como um dos muitos casos surgidos então:

No que se refere à nossa freira, ela não passaria dum dentre tantos casos de floração mística, de que a Península estava cheia e que traduziam uma vocação matriarcal no domínio da religião. (*Id.*, *ibid.*, p. 123)

Entretanto, o poder de que a monja portuguesa se reveste acaba por trazer ao movimento uma feição emancipatória nada conveniente à época. Isso poderia explicar, por exemplo, o empenho de Frei Alonso em combater os seus vestígios de santidade e iluminação:

O alumbradismo, como [...] percebeu frei Alonso de la Fuente, foi uma espécie de discurso decisivo da emancipação feminina. A guerra, e especialmente em Portugal, a batalha de Alcácer e as suas consequências, fez perder às mulheres o respeito pelas grandes causas da virilidade. (*Id.*, *ibid.*, p. 46)

Além disso, a santidade feminina, estatuto normalmente associado à pureza, assume no alumbradismo outra feição, poderosa e transgressora, por conta dos contornos eróticos que recebe, sublimação de uma sexualidade reprimida:

Frei Alonso de la Fuente [...] insistia sobre os pontos mais escandalosos da heresia dos alumbrados: [...] “os ardores e abrasamentos terríveis da carne, dores crudelíssimas em todo o corpo” e outros abandonos e arrebatamentos que são gestos decisivos da mulher que hoje se diria liberada, tomando posse dos seus prazeres. (*Id.*, *ibid.*, p. 47)

Enxergar o êxtase místico como heresia talvez tenha sido a tentativa de deter uma atuação feminina que se intensificava, uma vez que os conventos, como sugere a narradora, começavam a atuar como negação a um modelo de conduta imposto às mulheres. Maria da Visitação, com seus estigmas, teria obtido uma projeção quase revolucionária:

[...] Com Maria da Visitação nós vamos assistir à produção duma ideologia contínua, (...) em que o feminino encarna uma nova atividade – a de criador, estatuto completamente imprevisível nessa rede de heresias e visitações do dogma que é o século XVI. A mulher, sobrecarregada de afetividade, dá lugar a algo de emancipado, para usar uma linguagem que hoje nos parece usada. O convento foi o primeiro posto da mulher emancipada. Ela refugiava-se aí tendo em vista despenalizar a sua condição submetida aos desastres da maternidade e às decepções do casamento de conveniência, assim como às humilhações associadas aos deveres matrimoniais. (*Id.*, *ibid.*, p. 50)

Os conventos afiguram-se, então, não mais como espaços de clausura e reclusão, mas como um mundo à parte, em que as mulheres podiam fugir de seu destino pré-traçado de submissão ao casamento e à maternidade. Além disso, no jogo político e de poder, constituem células administrativas, em que as combinações diplomáticas e relações de poder

ganham espaço, daí o perigo representando pela projeção que uma religiosa viesse a obter na sociedade:

Margarida de S. Paulo trata o convento da Anunciada como uma cidade administrativa do Estado absoluto, espaço sócio-político em que o grupo dirigente se define e toma um caminho largo, em que se cruzam variadas ambições. Basta ver a importância que tiveram as freiras nos séculos XVI e XVII, com o seu génio epistolar e a sua ingerência activa nos assuntos de chancelaria (uma Teresa de Jesus, com mais de quatro mil cartas do seu punho, com a sua hábil maneira de pedir e querer, em que unge o monarca, até às relações de Filipe IV com soror Maria de Águeda [...]), para ver como preparam o leito, o trono e a reputação da favorita, tão necessária ao jogo de combinações diplomáticas. (*Id., ibid.*, p. 60-1)

A narradora desnuda o processo de mistificação de Maria da Visitação à luz de dois aspectos cruciais – a quase histeria coletiva acerca de fenómenos e santificações, o que favoreceria o surgimento de tais fenómenos, e a utilização destes como estratégia para se obter destaque na sociedade:

As freiras mitómanas e endiabradas foram numerosas, e as beatas alucinadas não faltaram. Para as Linhares, mulheres cultas e informadas da ordem conciliar de Trento, reconhecer virtudes era uma coisa, e aceitar ações temperamentais e impulsivas era outra coisa. Além do mais, a Península estava invadida pelo género profético. (*Id., ibid.*, p. 26)

Sem tomar partido – muito embora, em determinados momentos, a narradora chegue mesmo a sugerir que de fato a monja teria vivenciado os estigmas que a Inquisição declarou como fraude –, a história de Maria da Visitação revela-se como a estrutura superficial para uma profunda reflexão sobre os mecanismos de poder da sociedade. Para isso, coloca em xeque tanto a posição de Frei Alonso, ferrenho opositor aos fenómenos da monja, quanto a de Frei Luís de Granada, seu mais ardoroso defensor. Não se trata, segundo a narradora, de saber se de fato a freira era visitada e assinalada por Cristo, mas de perceber que ambas as posturas – tanto a de acusá-la de fraude quanto a de defendê-la apaixonadamente – fornecem um poderoso panorama do inconsciente coletivo e das necessidades da sociedade quinhentista portuguesa:

[...] Quando Frei Alonso esclarece esse tumultuoso panorama de beatas, vítimas de “clérigos velhaquíssimos”, instruídas por via oral e escrita, está a entrar na torre inexpugnável de Frei Luís de Granada. E a rondar o convento da Anunciada. Não sabe ele que vírus descobriu, pois se atém apenas ao veneno ideológico. Tocou bem fundo na natureza humana, pois lançou a âncora no mar onde o olhar dos homens não pode chegar senão com perigo da própria vida. Não se trata de conduzir um rebanho tresmalhado ao abrigo da verdade teológica [...]. É a realidade existencial com todos os seus ardis combinatórios físicos e psicológicos. (*Id., ibid.*, p. 37)

António Vitor Ribeiro, na introdução de sua tese de Doutorado acerca dos processos e fenômenos de cunho religioso relacionados aos Autos inquisitoriais (RIBEIRO, 2009), destaca os arquivos do Tribunal da Fé como valioso contributo ao estudo dos comportamentos. Conhecer as circunstâncias que envolveram os processos submetidos à Inquisição implica, segundo ele, conhecer as mentalidades da época a que tais processos remontam.

Na condição de historiador, Ribeiro sugere que tão importante quanto os documentos e dados históricos é o diagnóstico que se faz da sociedade a partir dos modelos e cânones nela surgidos. Ao pensar o processo de mistificação de Maria da Visitação, cita os estigmas, que na época conferiam uma aura de santidade à freira da Anunciada:

Maria carregava no corpo as marcas da Paixão de Cristo, os estigmas. Estes constituíam o principal, o mais antigo e mais prestigiante sinal da santidade feminina. A tradição, enformada por um longo cortejo de estigmatizados desde o século XIII até o presente, mergulha as suas raízes nos Evangelhos, nomeadamente em São Lucas e São João, no momento em que Cristo exhibe as marcas dos pregos e da lança para confirmar a sua identidade. (*Id., ibid.*, p. 172-3)

Nesse aspecto, especialmente emblemática parece ser a figura de Maria da Visitação, visto que à sua orbita transitaram diversos outros casos, tendo ela se tornado uma referência no tocante à santidade:

Relevante parece ser igualmente a função congregadora do caso da Priora. Os casos de santidade afectada existiam já, mas a súbita popularidade da *monja de Lisboa* estimulou que todos eles tivessem como referência Maria da Visitação, numa convergência que em alguns casos roçou o mimetismo. Aquilo que era, até então, um movimento semiclandestino e difuso, adquiria assim um rosto concreto, de uma figura de referência que era alvo de uma adesão entusiástica. (*Id., ibid.*, p. 231)

A aura de santidade de que se revestiu a imagem da Monja de Lisboa teria aberto caminho para um misticismo eivado de maravilha, como analisa o historiador.

Muito mais do que os fenômenos – reais ou não – que teriam acometido a monja, a narrativa agustiniana desnuda o quão a santidade de Maria da Visitação teria sido conveniente ao Portugal soturno e derrotado imediatamente posterior ao episódio de Alcácer-Quibir. O milagre que se ergue das chagas da Anunciada redime simbolicamente a nação cabisbaixa:

[...] Maria da Visitação foi explorada, na extensão do seu universo temporal, como uma maga e depois como uma salvadora da pátria. (...) Que melhor ocasião para desenvolver uma preocupação intensa do tempo,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

[...] senão aquela que sucedeu a Alcácer-Quibir? As grandes casas ficaram mutiladas na sua geração prometedora de continuidade e de força aglutinadora. [...] Não é de estranhar que, subitamente, como um clarim de ouro, se levantasse da Anunciada um boato audacioso. Ali estava a Judite portuguesa, com as mãos em sangue, santa, santa, santa. Era preciso fazer do povo, inerte e cabisbaixo, um vento histórico. (BESSA-LUÍS, 1985, p. 129)

“A Monja de Lisboa” – mais um dentre os romances de Agustina de protagonismo marcadamente feminino – revela-se, portanto, uma narrativa norteada não pela pretensão de decifrar uma suposta verdade histórica, de resto inapreensível, mas pela proposta de refletir, por meio das loucas, sacrílegas, proscritas, hereges e santas, chagas e halos da sociedade de então.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLINI, Lígia. Vida monástica e práticas da escrita entre mulheres em Portugal no Antigo Regime. In: *Revista Campus Social*, 2006/2007, 3/4, p. 209-218. (Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index/download.php/campusocial/article/233/142>, visitado em 10/04/2019)

BESSA-LUÍS, Agustina. *A Monja de Lisboa*. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

BORGES, Célia Maia. *A representação iconográfica de Santa Teresa: mística e plástica na Península Ibérica na época barroca*. (Disponível em <https://docplayer.com.br/6072083-A-representacao-iconografica-de-santa-teresa-mistica-e-plastica-na-peninsula-iberica-na-epoca-barroca.html>, visitado em 10/04/2019)

BUENO, Aparecida de Fátima. Florbela Espanca e Maria de Menezes: duas mulheres na visão de Agustina. In: *Boletim do CESP*, v. 17, n. 21, jan/dez 1997.

DELUMEAU, Jean. *Uma História do Paraíso*. Lisboa: Terramar, 1994.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GRANADA, Frei Luís de. *Sentença da Maria da Visitação Prioressa que foy do mosteiro da Anunciada desta cidade de Lixboa*. 1588. (apud *Uma biografia inédita de Sor Maria da Visitação*, por Frei Luís de Granada) (Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4981/1/LS_S1_01_MarioMartins.pdf, visitado em 19/03/2019)

GRANADA, Frei Luís de. Historia de la admirable vida de Sor Maria de la Visitación, religiosa dominica, por el P.Fr.Luis de Granada, publicada em 1588 e localizada no *Catálogo de Manuscritos Castellanos, de la Real Biblioteca de el Escorial*. Bibl. do Escorial, cód. cast. J. II. 14. (apud *Uma biografia inédita de Sor Maria da Visitação*, por Frei Luís de Granada, disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4981/1/LS_S1_01_MarioMartins.pdf, visitado em 19/03/2019)

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

LOPES, Silvina Rodrigues. *Agustina Bessa-Luís – as hipóteses do romance*. Lisboa: Edições Asa, 1992.

NOBRE, Edianne dos Santos. *Beatas, bruxas e profetisas: um estudo acerca das práticas místicas femininas no sul do Ceará (1889-1898)*. (Disponível em <http://www.itaporanga.net/genero/1/GT01/10.pdf>, visitado em 10/04/2019)

RIBEIRO, António Vitor. *O Auto dos Místicos – Alumbrados, profecias, aparições e inquisidores (séculos XVI-XVIII)*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009.

ROBRES, Ramón; ORTOLÁ, José Ramón. *La Monja de Lisboa, espistolario inédito entre Fray Luis de Granada y el Patriarca Ribera*. Madrid: Castellón de la Plana, 1947, carta n.º 3.

SELLIER, Phillipe. Heroísmo (o modelo da imaginação). In: BRUNEL, Pierre (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Tradução Carlos Sussekind. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

TAVARES, Pedro Vilas Boas. Caminhos e invenções de santidade feminina em Portugal nos séculos XVII e XVIII: alguns dados, problemas e sugestões. In: *Via Spiritus*, v. 3. Porto: Universidade do Porto, 1996. (Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3507.pdf>, visitado em 22/03/2019)

VAUCHEZ, André. *La santeté em Occident aux derniers siècles du moyen âge*. Roma, 1988 (apud TAVARES (1996).

_____. Verbete “Santidade”. In: Mythos/Logos – Sagrado/Profano. *Enciclopédia Einaudi*, v. 12. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

DESENVOLVIMENTO MORFOSSINTÁTICO AOS DOIS ANOS DE IDADE: RESULTADOS DE UMA COLETA LONGITUDINAL

Thamiris Santos Halasz de Farias (UERJ)

halaszthamiris@gmail.com

Marina R. A. Augusto (UERJ)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma análise inicial do desenvolvimento morfosintático de uma criança que vem sendo acompanhada desde os 1;11 anos de idade no projeto “Constituição de corpora de dados infantis para uma caracterização das etapas do desenvolvimento linguístico na produção da linguagem”²⁹. Apresenta-se a análise dos tipos de enunciados produzidos em dois momentos da coleta – as quatro primeiras sessões a partir dos 1;11 anos de idade e quatro outras sessões aos 2;7 anos de idade. Observa-se que não há uma distinção marcante entre os tipos de enunciados produzidos, embora a análise qualitativa indique que se observa uma complexidade crescente no segundo intervalo analisado. As primeiras sessões trazem apenas declarativas simples, enquanto no segundo momento, já se observam períodos complexos por coordenação e subordinação, principalmente, sentenças adverbiais e o surgimento das primeiras sentenças relativas. O mesmo pode ser dito em relação à produção de sentenças interrogativas e ao tipo de respostas às interrogativas tanto do tipo sim/não, como do tipo QU. O desenvolvimento observado nessa criança está em conformidade com o que vem sendo discutido na literatura da área (BROWN, 1973; GROLLA, 2000; MAGALHÃE; SANTOS, 2006).

Palavras-chave:

Coleta longitudinal. Desenvolvimento morfosintático. Aquisição da linguagem.

1. Introdução

A pesquisa em aquisição da linguagem depende da observação de dados da fala de crianças em desenvolvimento linguístico. Esta pesquisa tem por objetivo constituir um *corpus* longitudinal de fala espontânea de crianças a partir de gravações quinzenais da fala e sua transcrição, conforme o modelo adotado na Plataforma CHILDES (www.childes.psy.cmu.edu) (MAC WHINNEY, 2000). Adicionalmente, objetiva-se proceder à análise do material coletado, caracterizando os perfis de desenvolvimento morfosintático das crianças participantes, constituindo curvas de desenvolvimento com base nas diversas faixas etárias.

Esse tipo de trabalho depende de uma coleta de dados do tipo longitudinal, a qual demanda um esforço contínuo e persistente. Em relação à

²⁹ Referente à Bolsa IC-FAPERJ.

montagem de *corpora* de dados infantis, é utilizado o sistema CHILDES (Child Language Data Exchange System – www.childes.psy.cmu.edu), um banco de dados desenvolvido para o compartilhamento e estudo de interações verbais infantis (MAC WHINNEY, 2000). A contribuição de pesquisadores da língua portuguesa para a constituição de um *corpus* de dados infantis nessa língua contou com contribuições na década de 70 e 90, cobrindo a língua portuguesa nas suas variedades européia e brasileira. No Brasil, é importante mencionar ainda a iniciativa de coleta de dados disponibilizada no CEDAE da Unicamp, com dados de coleta longitudinal de crianças brasileiras. No entanto, há poucos indivíduos acompanhados e nem todas as faixas etárias estão cobertas.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é contribuir para a constituição de *corpus* de coleta de dados infantis longitudinais, assim como para a caracterização dos perfis de desenvolvimento morfossintático, que podem ser apreendidos a partir da observação do desenvolvimento linguístico de crianças em tempo real. Esse projeto já se encontra em desenvolvimento e tem aprovação do Comitê de Ética da UERJ (CAAE 48097315.6.0000.5282).

No presente momento, apresenta-se uma análise inicial do desenvolvimento morfossintático de uma criança que vem sendo acompanhada desde os 1;11 anos de idade no projeto. Caracterizam-se os tipos de enunciados produzidos em dois momentos da coleta – as quatro primeiras sessões a partir dos 1;11 anos de idade e quatro outras sessões aos 2;7 anos de idade. Busca-se averiguar o tipo de enunciado produzido, assim como a complexidade morfossintática apresentada. Em termos de sentenças declarativas, observa-se a presença de períodos simples e complexos. Analisam-se ainda tipos de perguntas, tanto produzidas, como compreendidas. Obtém-se, desse modo, um panorama do desenvolvimento morfossintático dessa criança nesse curto espaço de tempo (BROWN, 1973; GROLLA, 2000; MAGALHÃES; SANTOS, 2006).

O trabalho está organizado da seguinte maneira: na próxima seção, apresenta-se, em linhas gerais, algumas noções sobre o desenvolvimento morfossintático de crianças adquirindo a língua materna; a seguir, introduz-se a metodologia utilizada na pesquisa e as etapas específicas empreendidas na análise do material aqui reportado; a seção posterior traz os resultados obtidos e uma discussão sobre o desenvolvimento morfossintático da interação verbal da criança acompanhada; a última seção apresenta breves considerações finais.

2. Aquisição da linguagem

Este estudo segue a linha da gramática gerativa, tendo como aporte teórico a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986 *apud* AUGUSTO, 2019, GROLLA; FIGUEIREDO, 2014; GROLLA, 2000) para realizar uma caracterização do desenvolvimento morfossintático dos perfis analisados. Observa-se que apesar da aquisição da gramática entre 2 e 4 anos de idade se tratar de um processo lento, é possível notar que as produções de sentenças realizadas pela criança se tornam cada vez mais complexas e ricas no que se refere à vocabulário e certos tipos de fenômenos, como sentença tópico-comentário, sentenças QU e orações relativas, características da periferia esquerda da sentença no PB (GROLLA, 2000), que já foram encontradas na análise do atual perfil da criança deste estudo.

Essa facilidade da criança em elaborar sentenças cada vez mais complexas tem como explicação teórica o previsto por uma visão inatista (CHOMSKY, 1986), a qual prevê que a criança já está provida de uma Gramática Universal, conformada a partir dos princípios universais das línguas humanas e, em contato com o *input* de uma determinada língua, identificará os parâmetros pertinentes, ou seja, os valores específicos para características morfossintáticas como ordem de palavras, movimento de verbo, tipo de interrogativa com movimento de pronome interrogativo ou não, etc. Um sistema computacional estaria disponibilizado à criança, o qual é acionado a partir das características do léxico em aquisição. A partir do aumento do léxico e da identificação dos parâmetros da língua, observa-se uma complexidade estrutural cada vez maior, conforme já atestado em outras línguas (BROWN, 1973).

3. Metodologia

A coleta longitudinal é uma metodologia bastante utilizada para o estudo da aquisição da linguagem. Após se estabelecer o contato com a criança e seus responsáveis, inicia-se a etapa de gravação, sendo realizada durante interações naturais entre criança e outros interlocutores (responsáveis, irmãos, o próprio investigador) por cerca de 15 a 30 minutos em sessões quinzenais. Essa gravação deve então ser transcrita. A transcrição de dados segue o modelo do CHILDES, plataforma de banco de dados infantis que apresenta uma proposta específica para a transcrição dos dados de fala infantil (The CHAT Transcription <http://childes.psy.cmu.edu>

[du/manuals/CHAT.pdf](#)). A partir de então, pode-se proceder a análises do material linguístico transcrito.

A análise do desenvolvimento morfosintático se dá pela observação dos tipos de sentenças apresentadas no decorrer do processo de aquisição, sua complexidade tanto estrutural quanto morfológica. Procede-se à análise dos dados de forma quantitativa e qualitativa, utilizando-se testes estatísticos para a comparação entre fases e fazendo-se referência aos estudos da área, para uma caracterização teórica do desenvolvimento.

No que se refere ao estudo aqui reportado, as gravações dessa criança acontecem em sua casa e apresentam, na maior parte das vezes, interações entre o pai da criança e a criança e, em alguns momentos, interagem também a mãe e os irmãos. A criança se mostra bastante confortável e há contextos distintos de interação, durante o lanche, em brincadeiras com jogos, brinquedos, contando coisas que aconteceram na escola, etc.

Uma vez transcritas as falas dos envolvidos na interação, procedeu-se à análise dos tipos de enunciados produzidos pela criança. Foram classificados como: sentença declarativa, sentença imperativa, fragmento, repetição, resposta QU, resposta sim/não, sentença interrogativa e sentença de tópico. Adicionalmente, a fim de se verificar a complexidade estrutural envolvida, observaram-se sentenças interrogativas QU, sentenças mais complexas com orações coordenadas, subordinadas e pronomes relativos.

Um panorama inicial comparativo entre as quatro primeiras sessões gravadas, ao 1;11 ano de idade e as sessões posteriores, a partir de 2;7 anos de idade será apresentado a seguir. Neste momento, como se trata ainda de um estudo preliminar, apresentam-se apenas percentuais relativos aos momentos de observação. Estudos estatísticos mais robustos serão considerados quando um número maior de sessões estiver analisado.

4. Resultados

Primeiramente, apresentam-se um exemplo para cada tipo de enunciado observado na produção da criança analisada:

Sentença declarativa

(1) *JAO: esse é alfaci (2;07)

Sentença imperativa

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(2) *JAO: come o biscoito (2;0)

Fragmento

(3) *JAO: a estela (1;11)

Repetição

(4) *RJL: é a torre

*JAO: a toe (1;11)

Resposta QU

(5) *RJL: ah, eles foram andando, foram de carro, de ônibus, de avião, como é que eles foram?

*JAO: di camião

Resposta sim/não

(6)*RJL: o Hulk tá aí?

*JAO: ta (2;07)

Sentença interrogativa

(7) *JAO: agüém qué pizza? agüém qué pizza? (2;07)

Sentença de tópico

(8) *JAO: u mulango, ele tá caindo (2;07)

A seguir, apresenta-se o número de enunciados totais para cada tipo de sentença de cada sessão:

	Decl.	Imp.	Frag.	Repet.	Resp. QU	Resp. sim/não	Interrog.	Tópico
Sessão 1	19	12	24	23	9	14	-	1
Sessão 2	47	11	55	43	15	22	11	-
Sessão 3	13	13	22	15	50	23	8	-
Sessão 4	26	12	43	17	31	39	0	-
Sessão 14	19	10	33	9	25	23	23	-
Sessão 15	20	3	30	7	29	37	13	-
Sessão 16	33	22	48	5	16	24	21	3
Sessão 17	32	7	32	13	28	87	11	2

Tabela 1: Distribuição dos tipos de enunciados nas sessões analisadas.

A distribuição de tipos de sentenças encontradas nos dados de fala da criança, conforme a classificação já mencionada é apresentada a seguir:

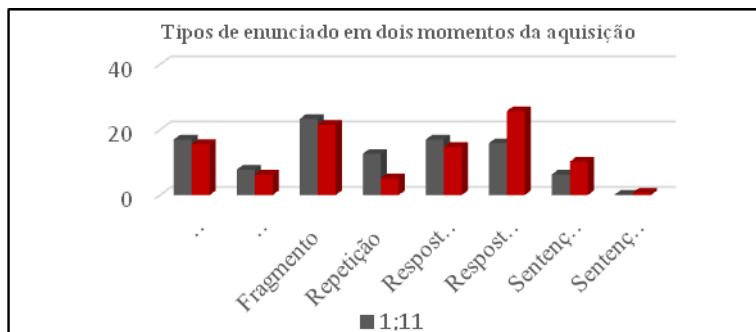


Gráfico 1: Tipos de enunciado na fala da criança observada.

Conforme pode ser visualizado no Gráfico 1, embora não haja uma distinção muito marcante entre os tipos de enunciados produzidos nas primeiras e últimas sessões analisadas, de forma geral, observa-se um decréscimo em número de repetições da fala do interlocutor (quarto par de colunas) e um incremento considerável na produção de respostas sim/não (sexto par de colunas) e de sentenças interrogativas (sétimo par de colunas) no segundo intervalo.

No que diz respeito à produção de sentenças interrogativas, procedeu-se a uma observação mais detalhada, verificando-se separadamente produção de interrogativas sim/não e interrogativas-QU. O gráfico abaixo deixa claro que há uma distinção nos dois momentos de avaliação. Enquanto no primeiro momento, há maior produção de interrogativas sim/não, menos complexas, no segundo intervalo, são interrogativas QU, mais complexas, que se apresentam mais frequentes.

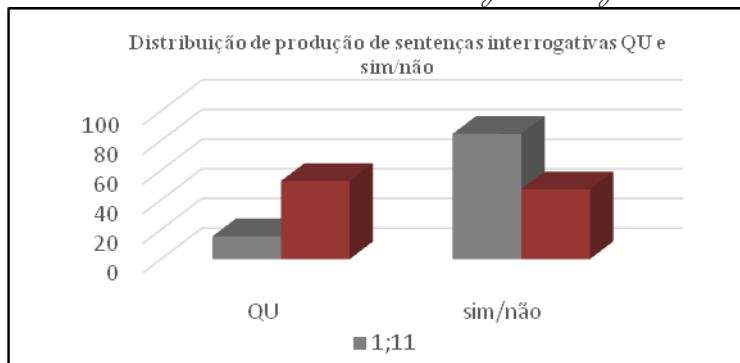


Gráfico 2: Distribuição de produção de sentenças interrogativas QU e sim/não.

Em relação às respostas a perguntas sim/não, são encontradas as seguintes possibilidades: respostas com “é”, com verbo, negativa, afirmativa, informativa, repetidas com substantivos, ilustradas a seguir:

Resposta com é

(9) *RJL: quer ver outro amarelo?

*JAO: é (1;11)

Resposta com verbo

(10) *MON: tem certeza?

*JAO: tem (2;07)

Resposta negativa

(11) *RJL: tá?

*JAO: não(2;07)

Resposta afirmativa

(12) *JAO: xi (1;11)

Resposta informativa

(13) *RJL: esse é o alface?

*JAO: não, é alho (2;07)

Resposta repetida com substantivo

(14) *RJL: torre?

*JAO: a toe (1;11)

No gráfico abaixo, observa-se que enquanto há um decréscimo referente às respostas com “é”, nos dados da criança observada, ocorre um acréscimo das respostas com verbo.

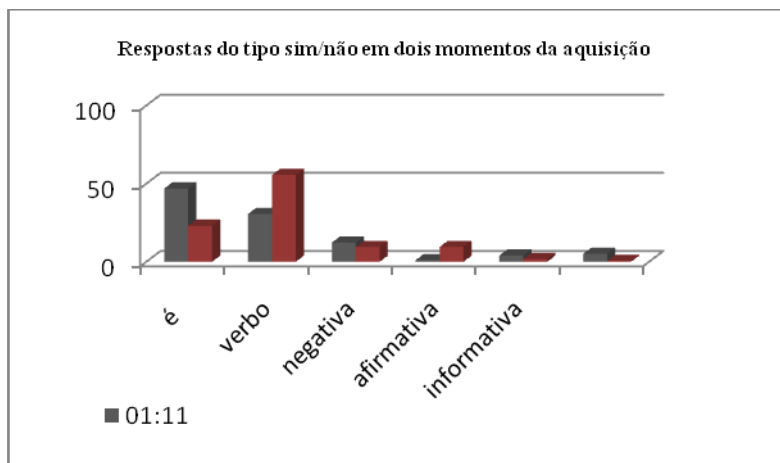


Gráfico 3: Respostas do tipo sim/não em dois momentos da aquisição.

Segundo Magalhães & Santos (2006), as respostas verbais em estágios iniciais da aquisição são equivalentes a respostas verbais adultas, apresentando, geralmente, contextos de sujeito nulo. Assim, para além de um estágio da aquisição em que se poderia mencionar que se tratam apenas de meras repetições, ou em que se repetem itens em foco (KATO; TARALLO, 1992), há posteriormente fato das respostas verbais acontecerem independentemente da posição na qual se encontra o verbo da fala interrogativa. As autoras salientam que respostas do tipo “eco” não são necessariamente casos de repetição, mas podem demonstrar que a criança ainda não é capaz de estabelecer adequadamente a referência da pessoa do discurso, fazendo um uso não adulto da flexão de pessoa. Nesse tipo de resposta, ora encontra-se a flexão esperada (15), ora não (10):

(15) *RJL: já tá dormindo?

Sobre os tipos de pronomes interrogativos utilizados, o que podemos perceber é que no primeiro intervalo da aquisição encontramos apenas o interrogativo “cadê”; já no segundo intervalo são observados “qual”, “onde”, “quem”, “o quê”:

- (16) *JAO: tadê? (1;11)
- (17) *JAO: cal que você qué? (2;06)
- (18) *JAO: onde o neném nasceu? (2;06)
- (19) *JAO: quem que ta fazenu esse baulho? (2;06)
- (20) *JAO: o quê que é isso daqui? (2;07)

No que diz respeito aos tipos de sentenças declarativas é preciso salientar que, nas primeiras sessões, encontram-se apenas sentenças simples, enquanto no segundo momento, já há coordenadas e também subordinadas. Vejam-se os exemplos a seguir:

- (21) *JAO: tê ta atchi (1;11)
- (22) *JAO: ele passa (.) lá na estação di tem bem giganteco que leva as pedas (.) pu lugá onde (.) vem iú (2;06)
- (23) *JAO: agola vamu cumê otu, eu pegu u di banana i você pega u di molangu (2;07)

Em suma, de modo geral, em termos qualitativos, observa-se uma complexidade crescente no segundo intervalo analisado, permitindo verificar um desenvolvimento em termos de complexidade morfosintática.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar a análise inicial de dois momentos de aquisição de uma criança acompanhada no projeto “Constituição de corpora de dados infantis para uma caracterização das etapas do desenvolvimento linguístico na produção da linguagem”, aos 1;11 anos de idade e alguns meses mais tarde, aos 2;07 anos de idade.

Foram transcritas quatro sessões em cada momento e classificados os enunciados produzidos pela criança em termos dos tipos de sentenças produzidos.

Verificou-se que, de acordo com as análises do primeiro e segundo momentos da aquisição, observa-se maior complexidade de sentenças no segundo momento, o que é previsto de acordo com parâmetros estudados por Brown (1973).

Em relação à complexidade de sentenças, encontramos orações coordenadas e subordinadas, uso de pronomes relativos, aumento das sentenças interrogativas e, conseqüentemente, uma diversidade maior de pronomes interrogativos, além de respostas mais elaboradas em relação ao primeiro momento das análises, confirmando tipos de respostas já atestadas em Magalhães e Santos (2006).

O trabalho de acompanhamento longitudinal da fala de crianças fornece dados ricos para múltiplas análises. Neste primeiro momento, uma análise preliminar com base em apenas 8 sessões já demonstrou como a criança vai, aos poucos, identificando características de sua língua e se mostrando capaz de usar sentenças cada vez mais complexas que lhe permitem uma expressão mais interativa e, ao mesmo tempo, independente de seu interlocutor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, M. R. A. Fundamentos da aquisição da sintaxe. In: Mota, M. B. & Name, C. (Eds). *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019.

BROWN, R. *A first language*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.

GROLLA, E. *A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.

GROLLA, E.; Silva, M. C. F. *Para conhecer Aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

KATO, M.; TARALLO, F. *Sim: respondendo afirmativamente em Português*. In: M. Sofia Z. DePaschoal; M. Antoniete A. Celani (Orgs). *Lin-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

guística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 259-77

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project*: Tools for analyzing talk. 3. ed. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MAGALHÃES, T. V.; Santos, A. I. *As respostas verbais e a frequência de sujeito nulo na aquisição do Português Brasileiro e do Português Europeu*. *Letras de Hoje*, 41 (1): 179-193. 2006.

**DRAMATICIDADE EM ANTÔNIO VIEIRA:
ASPECTOS DO *THEATRUM SACRUM***

Fernando Barboza de Carvalho (UERJ)

fernando.barbozacrvlho@gmail.com

Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)

analuciamachado54@terra.com.br

RESUMO

No “Sermão Pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal contra as de Holanda”, na traça de sua argumentação, Vieira traz à luz de sua oratória episódios bíblicos abordados de uma perspectiva histórica, que lhe permite fazer uma atualização para a realidade portuguesa. Encontram-se em sua querela paralelos entre determinados momentos bíblicos e a experiência vivenciada pelos ibéricos no momento da prédica. A parte disso, Vieira traça um retrato de Deus como, além de benevolente, que tende ao perdão, uma divindade que se preocupa também com sua própria imagem. Temos no texto Vieira-Davi, Vieira-Moisés e Vieira-Jó. Explicitaremos aqui que o jesuíta não só busca o exemplar na história, mas também aplica a eles seus artifícios retórico-poéticos, que potencializam o caráter dramático do sermão.

Palavras chave:

Política. Teologia. Teatralização. Antônio Vieira.

Neste texto, temos por objetivo principal estudar o “Sermão Pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal contra as de Holanda”, de Antônio Vieira, analisando os aspectos dramáticos e a criação de cenas dentro da cena central de sua pregação, além da encenação de interlocutores, que trazem ao sermão um caráter dialógico e até teatral. Buscaremos embasamento na tradição retórico-poética clássica, que nos permita compreender os mecanismos por trás da pregação do jesuíta, de modo a investigar a afirmação de um *ethos* que demonstra, além do domínio dos estudos das humanidades, uma integração dele ao sistema político-teológico da sociedade de corte da península Ibérica do século XVII.

Nos empenharemos em demonstrar, principalmente, como a inserção dos aspectos dramáticos à oratória sacra é uma poderosa ferramenta de convencimento dos ouvintes, explorando, em especial, a retórica no que diz respeito a sua principal função: o falar bem e de forma convincente. Para isso, será necessário, primordialmente, nos atermos ao estudo da *actio* vieiriana, e os aspectos performáticos do pregador, inerentes à *pronunciatio* de seus textos. Intentaremos reestruturá-los a partir de um exame dos preceitos retórico-poéticos vigentes no seiscentos ibérico. Será necessário também um exame minucioso a respeito do papel da arte para um je-

suíta do tempo de Antônio Vieira, buscando evidenciar seu uso instrumental no caminho para um fim almejado: a evangelização.

Demonstraremos como Vieira lança mão de uma cenografia histórica, usando ornatos dialéticos a serviço de sua oratória sacra, não havendo na pregação do inaciano uso da fantasia que não esteja submetida a um propósito político-teológico. Além disso, cabe destacar que as cenas plasmadas nos sermões são atualizações históricas alicerçadas pela Escritura Sagrada ou pelas ações dos santos beatificados pela igreja católica.

Para uma melhor compreensão do texto, é importante expor brevemente o seu contexto histórico: o sermão foi pregado na Bahia, na Igreja de N. S da Ajuda, em 1640. O local se faz sugestivo à prédica, visto que esta é uma apelação à ajuda divina. Chamamos atenção para isso, pois o lugar de enunciação do sermão está totalmente ligado ao seu tema, o que faz parte da estratégia argumentativa do autor. O ano da pregação também ficou marcado por ser o último ano da União Ibérica, que durou de 1580 até 1640, ou seja, Portugal deixou de ser dominado pela Espanha e passou a ter, outra vez, um rei português: D. João IV. Como o sermão ocorreu no mesmo ano, evidencia-se que durante o momento de pregação já havia um enfraquecimento da união ibérica, que pode ter suscitado uma nova tentativa de os holandeses penetrarem a Bahia, como já havia acontecido em 1624, e foi relatado pelo próprio Antônio Vieira, na carta anual de 1626. Ao tentar invadir a Bahia, os holandeses têm o intuito de tomar para si o monopólio do comércio açucareiro, que no momento pertencia aos ibéricos.

No período em questão, a Bahia estava sendo atacada pelos holandeses e defendida pelos portugueses, que no momento eram detentores das atividades políticas, econômicas e teológicas da colônia brasileira. A prédica é explanada ao final de um período de deprecações que aconteceram ao longo de 15 dias em todas as igrejas da cidade. A situação se dá por conta de os portugueses já estarem sem esperança de conseguirem combater as armadas holandesas, que avançavam a passos largos para efetuar o domínio da colônia. O pregador tem diante de si um auditório formado por um povo já sem esperança, que teme as ações dos hereges que avançam contra a Bahia trazendo os males que uma guerra supõe, males que, como já evidenciado, os colonos já haviam experimentado antes, no ano de 1624, quando os Holandeses conseguiram dominar a Bahia.

Neste sermão, Vieira prega a dois auditórios: o primeiro é o auditório visível, para o qual o hermeneuta expõe a situação em que se en-

contrava o Rei Davi, no Salmo 43 e acomoda-o à situação do Estado português, com acréscimos que complementam a escritura divina. É também desse ponto de partida que Antônio Vieira tira o seu tom de argumentação: assim como o profeta, o inaciano também falará a Deus com “palavras piedosamente resolutas”, falará “piedosamente atrevido contra ele”. Na escritura, diz o profeta: “Desperta! Por que dormes, Senhor? Acorda! Não nos rejeite para sempre! Por que escondes a face e te esqueces da nossa miséria e da nossa opressão? Levanta-te em nosso auxílio e resgata-nos por amor das tuas misericórdias” (VIEIRA, 2000, p. 443). A partir desse contexto, o exegeta traça um paralelo com a situação de Portugal no período da pregação. O segundo auditório, que traz a maravilha ao sermão, provocando um efeito surpresa, é o Próprio Deus, teatralizado por meios de instrumentos retóricos, de modo a criar uma cena dentro da cena, e em ambas o pregador é o protagonista: há Antônio Vieira pregador diante dos fiéis e também há Antônio Vieira advogado diante do juiz Deus.

É importante ressaltar que, conforme a importantíssima contribuição de Alcir Pécora (1994), todo sermão é teatral, pois nele há um ator, um público e também personagens. Porém o sermão não é apenas arte dramática, mas sim a arte aplicada aos preceitos político-teológicos da época. Conforme evidencia a síntese que João Adolfo Hansen fornece: “Unidade produzida de integração prática, o sermão é um teatro retórico que é um teatro teológico político: *teatro do sacramento*” (HANSEN, 2008, p. 16). Tal argumentação se faz importante para destacar a posição do jesuíta quanto à teatralização do sermão, a cenografia que se apresenta na oratória.

Sabe-se, *a priori*, que os jesuítas nutriam grande interesse pelo teatro, por reconhecerem seu poder persuasivo e, por isso, tal prática era ensinada desde cedo nos colégios da companhia de Jesus, segundo Ana Lucia M. de Oliveira: “Com propósito didático, direcionado à educação dos estudantes que atuavam e dos que assistiam, o teatro era uma oportunidade para que expusessem suas habilidades em expressar os valores religiosos e morais aprendidos” (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Embora o hermeneuta seja professor de retórica e domine as técnicas retórico-poéticas e as práticas teatrais, de modo a aplicá-las magistralmente em seus sermões, para Vieira, a fantasia não é autônoma dentro do sermão, ela age a serviço do Verbo e também do Estado português, que era considerado pelos jesuítas o reino de Deus na terra. Cabe destacar que o tema em questão é discussão central do belíssimo “Sermão da

Sexagésima”, texto em que o jesuíta acusa os dominicanos de usar a arte apenas a serviço da arte, quando deveriam usá-la a serviço da palavra de Deus. De acordo com Hansen: “Vieira toma partido de uma cenografia histórica (...) acusando os dominicanos de fazerem uma cenografia poética” (HANSEN, 2008, p. 24).

No “Sermão Pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal contra as de Holanda”, na traça de sua argumentação, Vieira traz à luz de sua oratória episódios bíblicos abordados de uma perspectiva histórica, que lhe permite fazer uma atualização para a realidade portuguesa. Encontram-se em sua querela paralelos entre determinados momentos bíblicos e a experiência vivenciada pelos ibéricos no momento da pré-dica. Temos no texto Vieira-Davi, Vieira-Moisés e Vieira-Jó. É importante ressaltar que Vieira não só busca o exemplar na história, mas também aplica a eles seus artifícios retórico-poéticos, que potencializam o caráter dramático do sermão. Os paralelos que Vieira traz ao sermão são plausíveis porque, segundo Antônio Saraiva: “para o homem do século XVII, a história não era, como para nós, uma “evolução”, mas uma variação na permanência: o Homem e os homens eram uma constante, ainda que oscilante e diversa” (SARAIVA, 1980, p. 108).

Esta abordagem focará, a partir deste ponto, na estratégia argumentativa usada pelo jesuíta para mover as paixões de seus auditórios. Para melhor evidenciar o valor desta argumentação, atentemo-nos para a síntese que Saraiva nos apresenta sobre o sermão pregado pelo jesuíta:

O autor-ator nos dá uma lição sobre a arte de cativar, se assim se pode dizer, um parceiro, que aqui é nada menos que o próprio Deus. Percorre um leque muito rico de sentimentos: suplica, censura, carinho, conselho quase paternal, ameaça, e, se não chega até a blasfêmia, passeia perigosamente nas bordas desse abismo a ponto de assustar os ouvintes. De certa maneira, aliás, o interesse do jogo está não no que diz, mas naquilo que parece prestes a dizer (...) (SARAIVA, 1980, p. 97)

Como já apontado, o exegeta direciona sua pregação a dois auditórios. Ao primeiro auditório, Vieira expõe e interpreta livremente o Salmo 43, aplicando-o à realidade portuguesa, embasado pelas palavras de S. Jerônimo, que atesta que àquela letra se estende “a qualquer Reino, ou Província católica, destruídas e assoladas por inimigos da fé”. Além do embasamento buscado em S. Jerônimo, Vieira acrescenta com veemência que, embora se aplicasse a qualquer Reino, “a nenhum lhe quadra melhor que ao nosso Reino de Portugal; e entre todas as províncias de Portugal, a nenhuma vem mais ao justo que à miserável província do Brasil” (VIEIRA, 2000, p.443). Para além da tradução e das paráfrases

do texto divino, o inaciano traz acréscimos, de modo que o encaixe no contexto histórico fique mais plausível aos seus espectadores, pois esses acréscimos têm o intuito de fazer com que os ouvintes enxerguem e aceitem melhor a acomodação pretendida. Vejamos um exemplo de tradução com uma extensão feita pelo pregador:

Deus, *auribus nostris* audivimus, *Patres nostri* annuntiaverunt nobis, *opus, quod operatus es in diebus eorum, et in diebus antiquis*. Ouvimos (começa o profeta) a nossos pais, lemos nas nossas histórias e ainda os mais velhos viram, em parte, com seus olhos as obras maravilhosas, as proezas, as vitórias, as conquistas, **que por meio dos portugueses obrou em tempos passados vossa onipotência, Senhor.** (VIEIRA, 2000, p. 443) (Grifo meu)

Estes acréscimos fazem uma ponte para o contexto histórico do pregador, que dá à oratória do hermeneuta um caráter de atualização divina na história, pois o texto hebreu refere-se ao contexto de Israel, a aplicação é em cima daquele contexto já passado, porém os acréscimos o acomodam ao contexto de Portugal. A respeito disso, Margarida Vieira Mendes reflete que a especularidade que Vieira faz do texto bíblico expõe “o orador como sujeito, com a capacidade e com o dever de pronunciar tais falas sagradas, de com elas dar sentido ou reconhecer a história presente e de sobre ela agir” (MENDES, 1989, p. 258), e complementa: “Dá-se também uma sobreposição teatral discursiva: quem fala agora desempenha o papel de quem falava nos textos do Antigo Testamento (David, Job, Moisés)” (MENDES, 1989, p. 258).

Como bem reparou a autora portuguesa, o jesuíta buscar afirmar sua imagem de autoridade, como pessoa capaz de interpretar e atualizar o Verbo divino na história: “novo Moisés”, que se dirige ao próprio Deus. A valorização da imagem do pregador é de suma importância para o jesuíta do século XVII, pois, em âmbito político-religioso, os portugueses se inseriam em um contexto de contrarreforma. Sabemos, *a priori*, que a IV sessão do Concílio de Trento, em 8 de abril de 1546, declarou herética a tese da igreja reformada, que defendia que o fiel deveria ter sua própria interpretação das escrituras, dispensando a presença do clero, *sola fide et sola scriptura*. “Só com a fé e só com a escritura”. Este embate é de suma importância para a argumentação de Vieira, pois, além da briga pelo comércio açucareiro, estava em jogo também o destino religioso de toda uma nação, de um lado os Luteranos e Calvinistas, considerados heréticos pelos portugueses, do outro os contrarreformistas, ambos buscando demonstrar a verdade de sua religião. Conforme evidencia a parenética do inaciano:

Já dizem os hereges insolentes com os sucessos prósperos, que vós lhes dais ou permitis: já dizem que porque a sua, que eles chamam religião, é a verdadeira, por isso Deus os ajuda e vencem; e porque a nossa é errada e falsa, por isso nos desfavorece e somos vencidos. Assim o dizem, assim o pregam, e ainda mal, porque não faltará quem os creia (VIEIRA, 2014, p. 448)

Vieira complementa ainda chamando a atenção de Deus para o destino religioso do gentio:

Olhai, Senhor, que vivemos entre gentios, uns que o são, outros que o foram ontem; e estes que dirão? Que dirá o Tapuia bárbaro sem conhecimento de Deus? Que dirá o Índio inconstante, a quem falta a pia afeição da nossa Fé? Que dirá o Etíope boçal, que apenas foi molhado com a água do batismo sem mais doutrina? Não há dúvida que todos estes, como não têm capacidade para sondar o profundo de vossos juízos, beberão o erro pelos olhos. Dirão, pelos efeitos que vêem, que a nossa Fé é falsa, e a dos holandeses a verdadeira, e crerão que são mais cristãos, sendo como eles. (*Id., ibid.*, p. 449)

Já expostos os aspectos político-teológicos do texto, passemos agora a uma análise do caráter dramático do “Sermão Pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal Contra as de Holanda”. O ponto de partida para a argumentação é a própria maravilha do sermão, o aspecto que causa espanto e surpresa aos espectadores, marcado pelo trecho em que Vieira indica quem será seu interlocutor a partir desse ponto de sua prédica e qual será sua pretensão perante este locutor. A um Deus antropomorfizado o pregador se dirige: “Não hei de pregar hoje ao povo, não hei de falar com os homens; mais alto hão de sair as minhas palavras ou as minhas vozes: a vosso peito divino se há de dirigir todo o sermão” (*Id., ibid.*, p. 446). E anuncia: “quero eu, Senhor, converter-vos a vós. Tão presumido venho da vossa misericórdia, Deus meu, que ainda que nós somos os pecadores, vós haveis de ser o arrependido” (*Id., ibid.*, p. 446).

Seguindo o fio argumentativo plasmado pelo hermeneuta, atente-mos na afirmação de que Deus se arrependerá. Com isso, pressupomos desde já que, se há arrependimento, também há culpa, a partir disso, seguimos a argumentação de Vieira para o apontamento da culpa de Deus:

O Reino de Portugal, como o mesmo Deus nos declarou na sua fundação, é reino seu e não nosso: *Voloenim in te et in semine tuo imperium mihi stabilire*, e como Deus é o rei: *Tu es ipse rex meus et Deus meus*; e este rei é o que manda e o que governa: *Qui mandas salutes Jacob*, ele que não se muda é o que causa estas diferenças, e não os reis que se mudaram. (*Id., ibid.*, p. 445)

Tendo apontado a culpa de Deus, e sendo essa uma “verdade certa, e sem engano”, Vieira busca expor, além da autoridade de seus argumentos, embasados por uma atualização histórica de outros episódios da Escritura Sagrada, a benevolência de sua prédica para Deus, pois defende não seus interesses próprios ou os interesses do povo, mas o interesse do próprio Deus: “de nenhum modo os fundamos na presunção de nossa justiça, mas todos na multidão de vossas misericórdias. (...) Argumentamos, sim, mas de vós para vós; apelamos, mas de Deus para Deus – de Deus justo, para Deus misericordioso” (*Id., ibid.*, p. 447).

Guiando-se pela certeza de um Deus misericordioso, Vieira traz, à luz de sua argumentação, a altercação que Moisés dirige a Deus. O episódio se dá quando o povo de Israel, já livre dos egípcios, está no deserto e começa a adorar a imagem de um bezerro de ouro. Deus, irado com o pecado do povo, disse a Moisés que os destruiria ali mesmo. Porém Moisés, em vez de aceitar a sentença de Deus, argumenta. Seus argumentos de Moisés estão pautados em duas afirmações principais, que são muito caras às questões de Vieira: a primeira, que pode ser aplicada em qualquer tempo e a qualquer pecado, é a afirmação da imensa misericórdia de Deus, e por isso Ele teria mais motivos para perdoar do que para castigar; a segunda, que me parece mais assertiva quanto à questão do paralelo histórico Vieira-Moisés, Israel-Brasil, é a preocupação com a imagem de Deus perante os inimigos da fé: O que dirão os egípcios? O que dirão os hereges?

A semelhança histórica que o hermeneuta expõe entre a situação de Israel e a situação do Estado português, leva-o a argumentar perante o modo de agir de Deus, e quanto à questão de seu nome: “Muita razão tenho eu logo, Deus meu, de esperar que haveis de sair deste sermão arrependido, **pois sois o mesmo que éreis**, e não menos amigo agora, que nos tempos passados, de vosso nome: *Propter nomen tuum*. (*Id., ibid.*, p. 448) (Grifo meu). À parte isso, Vieira traça um retrato de Deus como, além de benevolente, que tende ao perdão, uma divindade que se preocupa também com sua própria imagem. Parte de sua argumentação se dirige a essa questão: o que dirão de vós? Tirando o foco do pedinte, assim, Deus não estaria perdando e ajudando-os por conta de que estes fizeram por merecer o perdão, mas sim porque o perdoar agora o engrandece tanto quanto antes, pois sois o mesmo que éreis. Vejamos nas palavras do jesuíta: “Não o digo por nós, que pouco ia em que nos castigásseis; não o digo pelo Brasil, que pouco ia em que o destruísseis; por vós o digo e pela honra de vosso Santíssimo Nome, que tão imprudentemente se vê blasfemado: *Propter nomen tuum*.” (*Id., ibid.*, p. 449).

Passemos agora para o paralelo que o pregador faz com Jó, o qual, seguindo a análise de Antônio Saraiva, consideraremos o episódio bíblico de maior apelo dramático evocado pelo padre jesuíta em sua apelação. O capítulo em questão, em nosso entendimento, está no centro das principais questões do sermão em clave político-teológica, das quais destacaremos apenas a questão da contrarreforma, já abordada aqui, que, como vimos, é um ponto central na argumentação vieiriana. “Mas só vos digo e vos lembro uma coisa: que se me buscardes amanhã, que me não haveis de achar”, por mais que a prédica não se desdobre desse trecho, pois não é esse o evangelho do dia escolhido pelo hermeneuta, ele dá conta dos principais argumentos do sermão, dos quais ressaltamos o argumento da ausência dos portugueses já conhecida por Deus, pois, em um passado recente a Bahia já havia sido conquistada pelos hereges, como vimos durante a argumentação aqui exposta.

De acordo com a argumentação de Vieira, Deus sabe como é, e para além disso, fazendo sua previsão irônica de futuro, Deus fica sabendo como será. Na ausência de portugueses e ocupada pela Holanda, como está prestes a ser, caso Portugal perca a batalha pela Bahia, o hermeneuta explícita, em tom sarcástico, sua previsão:

O mesmo digo eu, senhor, que não é muito rompa nos mesmos afectos, quem se vê no mesmo estado. Abrasai, destruí, consumi-nos a todos; mas pode ser que algum dia queirais espanhóis e portugueses, e que os não acheis. Holanda vos dará os apostólicos conquistadores, que levem pelo Mundo os estandartes da cruz; Holanda vos dará os pregadores evangélicos, que semeiem nas terras dos bárbaros a doutrina católica e a reguem com o próprio sangue; Holanda defenderá a verdade de vossos Sacramentos e a autoridade da Igreja Romana (...). (VIEIRA, 2000, p. 453)

Percebe-se, na engenhosidade irônica de Vieira, fazendo uma previsão totalmente contrária ao panorama do que seria o pós-guerra, caso houvesse a derrota de Portugal para a Holanda, o momento em que seu sermão chega ao ápice de sua acidez. As palavras de Jó já não são mais piedosamente atrevidas como as de Davi e de Vieira por consequência, mas são um ultimato ao próprio Deus, uma ameaça para as consequências de suas próprias ações. Atualizado nas palavras do hermeneuta, o discurso se torna ainda mais agudo e mordaz, pois o jesuíta traz em sua arte, nesse ponto irônica e sarcástica, todo o descontentamento de quem, assim como Jó, está no seu limite: “se me buscardes amanhã, não me haveis de achar”. Assim Vieira chega ao clímax de sua argumentação, o qual só não toca seus pés na blasfêmia por conta da autoridade de Jó, que valida toda sua argumentação. Pois, por mais que o inaciano traga sua ar-

te retórico-poética e crie argumentos que façam com que ele possa ser visto como alguém que está, por conta própria, tentando convencer o próprio Deus, o que seria demasiado atrevido para um pregador do século XVII. O jesuíta é apenas exegeta do Verbo Eterno, sua argumentação jamais se desprende de um fio lógico no qual estão amarradas a retórica, a política e a teologia.

E quando a arte e seus argumentos se alargam a ponto de nos dar a aparência de o hermeneuta ter perdido os meandros de sua argumentação, esta logo se recolhe em toda sua engenhosidade e captação de benevolência, como podemos perceber na continuidade de seus argumentos: “Bem vejo que me podeis dizer, Senhor, que a propagação de vossa Fé e as obras de vossa glória não dependem de nós, nem de ninguém, e que sois poderoso, quando faltem homens, para fazer das pedras filhos de Abraão” (*Id., ibid.*, p. 453). Todo atrevimento irônico de Vieira se arrefece no reconhecimento do poder Deus e também de toda a humildade do homem, que se sabe menor.

A partir dos pontos aqui expostos fica notável o caráter teatral no “Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda” e como este se relaciona politicamente com a situação de Portugal na época em que a prédica foi apresentada, no qual o pregador traça um paralelo histórico com episódios bíblicos, criando uma imagem palpável de Deus, que, segundo ele, sairá arrependido ao término da pregação, com a qual se pudesse argumentar, tomando como exemplo as autoridades bíblicas, das quais são mais frequentemente citados: Davi, Moisés e Jó. Vieira utiliza dos preceitos retórico-poético e nos dá uma aula de uma argumentação engenhosa e aguda, que vai ao limite e quase toca o que poderíamos considerar como blasfêmia, pedindo, implorando, ameaçando, cobrando, porém, sem soltar o fio lógico que traz amarrado em si os preceitos políticos, teológicos e retóricos que representam o ponto de vista de um jesuíta de sua época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

HANSEN, João Adolfo. Prefácio. In: PÉCORA, Alcir. *Teatro do Sacramento*. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp; São Paulo-SP: EdUSP, 2008.

MENDES, Margarida Vieira. *A oratória barroca de Vieira*. Lisboa, Editorial Caminho SA, 1989.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OLIVEIRA, Ana Lúcia M. de. Encenações do eu no theatrum sacrum de Antônio Vieira. In: CHIARA, A.C.; ROCHA, F.C. (Org.). *Literatura brasileira em foco: o eu e suas figurações*. Rio de Janeiro, Casa doze, 2008.

PÉCORA, Alcir. *Teatro do sacramento*. São Paulo: EdUSP; Campinas: Unicamp, 1994.

SARAIVA, José Antônio. *O discurso engenhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

VIEIRA, Antônio. *Sermões*. Vol. 1. Org. de Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2000.

**ECOS DA PRISÃO: “MEMÓRIAS DO CÁRCERE” E
“MEMÓRIAS DE UM SOBREVIVENTE”**

Fátima Almeida da Silva (UERJ)
fatimalispector@yahoo.com.br

RESUMO

Com este trabalho, almejamos ouvir os ecos da prisão que podem ser capturados através das “Memórias do Cárcere” (1953), de Graciliano Ramos e das “Memórias de um sobrevivente” (2001), de Luiz Alberto Mendes. Ambos os livros narram experiências na e com a prisão. Graciliano é um preso político, ao passo que Luiz Alberto Mendes é um preso comum. Quais seriam as aproximações e os distanciamentos entre os modos de narrar o “inferno”? É o que queremos investigar. Graciliano narra como se tivesse uma pedra no seu dizer, com uma imparcialidade já conhecida em seus romances. Já Luiz Alberto Mendes narra com emoção, envolvendo-se com o evento narrado. Graciliano, quando narra, também interroga sua memória, refletindo sobre os presos e sobre o que diz. Luiz Alberto Mendes narra com tanta emoção que seu texto parece que jorra a realidade, nua e crua. Como fundamentação teórica, lançaremos mão de Alfredo Bosi (1995), Antonio Candido (1992) e Wander Melo Miranda (2009), no intuito de abordar as “Memórias do Cárcere”, e de textos críticos sobre Literatura Marginal, como o de Paulo Roberto Tonani (2013) e João Camillo Penna (2015) para interpretar as “Memórias de um sobrevivente”.

Palavras-chave:
Imparcialidade. Prisão. Realidade.

Com este trabalho, almejamos ouvir os ecos da prisão que podem ser capturados através das “Memórias do Cárcere” (1953/1986), de Graciliano Ramos, e das “Memórias de um sobrevivente” (2001), de Luiz Alberto Mendes. Ambos os livros narram experiências na e com a prisão. Graciliano é um preso político, ao passo que Luiz Alberto Mendes é um preso comum. Graciliano escreve na década de 30, acerca de sua prisão sem processo jurídico (que durou dez meses) nos tempos do governo de Getúlio Vargas. Luiz Mendes escreve dentro do cárcere, em seus 31 anos e 10 meses de prisão. Quais seriam as aproximações e os distanciamentos entre os modos de narrar o “inferno”? Apesar de tão distantes social, cultural e cronologicamente, julgamos instigante investigar os dois olhares para o cárcere e para a escrita...

Graciliano narra como se tivesse uma pedra no seu dizer, com um distanciamento já conhecido em seus romances. Já Luiz Alberto Mendes narra com emoção, envolvendo-se com o evento narrado. Graciliano, quando narra, também interroga sua memória, refletindo sobre os presos e sobre o que diz. Luiz Alberto Mendes narra com tanta emoção, que seu

texto parece que jorra a realidade, nua e crua. “Memórias de um sobrevivente” é o primeiro livro de Luiz Mendes que foi descoberto pelo escritor Fernando Bonassi (que inclusive faz o prefácio de seu livro) quando em 1999 ministrava oficinas de literatura na prisão. Em um concurso literário, o conto “Cela-forte” ganhou o prêmio de melhor texto.

Como fundamentação teórica, lançaremos mão de Bosi (1995), Candido (1992) e Miranda (2009), no intuito de abordar as “Memórias do Cárcere”, e de textos críticos sobre Literatura Marginal, como Patrocínio (2013), para interpretar as “Memórias de um sobrevivente”.

Cabe aqui um questionamento: como se materializam no dizer de cada um dos nossos memorialistas a narrativa do inferno vivenciado na prisão? É o que nos propomos a mostrar com esta reflexão.

As *Memórias* de Graciliano apresentam uma estrutura linear, ou seja, narram-se os episódios de acordo com os lugares onde eles acontecem, mas o dizer do memorialista não apresenta uma estrutura linear, ou seja, com início, meio e fim. Prova disso é que as “Memórias do Cárcere” não têm fim. Graciliano morre antes de terminar a escrita do livro. O dizer de Graciliano é atravessado por dúvidas, incertezas, questionamentos. A memória de Graciliano, assim como a memória do menino de *Infância*, é uma memória embaçada, como se estivesse nublada.

Esse posicionamento ambíguo do memorialista Graciliano será responsável pela elaboração de imagens ambíguas dos presos com quem ele convive na prisão, mas não se trata da ambiguidade como um problema no dizer. É uma ambiguidade, acreditamos, como uma forma de se posicionar, como uma escolha. Graciliano renuncia a se posicionar de forma onipotente no momento de contar seu inferno do cárcere e abraça uma postura vacilante que ora tem uma visão, ora apresenta uma releitura crítica dessa visão.

Graciliano romperá, nas “Memórias do Cárcere”, com uma estrutura maniqueísta de ver o outro, seja ele um policial ou um ladrão. Com isso ele abre mão de um pensamento maniqueísta, em prol de um pensamento dialético que busca dialogar com o outro e interrogar a si mesmo. Assim, o policial, de acordo com a óptica graciliânica, não é só um homem bom, mas também não é só um homem mau: tem os dois lados, as duas posições. O ladrão, da mesma forma, será apresentado sob diferentes ângulos. O interessante é que o memorialista se surpreende com os posicionamentos ambíguos dos personagens das *Memórias*, mas não é

ele mesmo quem elabora essa ambiguidade? Trata-se de um jogo meta-linguístico, de um jogo com o próprio dizer, um jogo com a língua.

Essa ambiguidade se mostra, no dizer de Graciliano, não só através do comportamento que o memorialista revela dos personagens, mas também se materializa na linguagem. A língua usada por Graciliano é uma língua opaca, em que sempre comparece um conector adversativo cuja finalidade, pensamos, é mudar a direção do dizer. O dizer do memorialista Graciliano é atravessado pelos conectores adversativos. Como podemos observar no fragmento abaixo:

[...] Na sombra espessa os lineamentos perdiam-se; a amabilidade excessiva provocava-me uma sensação molesta, a náusea crescia; ignorando a significação daquilo, desejava afastar-me e esquecer a brandura pegajosa. Ao mesmo tempo achava-me ingrato.

Na claridade nevoenta da manhã, divisei os traços do homem, e a lividez, o pranto fácil, o tremor, a desculpa embrulhada revelaram-me a natureza dele. Era gordo, imberbe, os olhos mansos, um sorriso doloroso nos beijos flácidos. Embora visse ali um vivente a sofrer por minha causa, era-me impossível evitar a repulsa que sentira à noite da chegada, mas o nojo misturava-se à gratidão e ao pesar de haver estorvado o infeliz. **Um infeliz, sem dúvida**, firmava-me nesta convicção: tipo de sexo duvidoso, comum no ajuntamento da cadeia. A aparência equívoca e o procedimento invulgar causavam-me transtorno e a necessidade urgente de afastar-me e esquecer, embora dissesse a mim mesmo que a lembrança do caso iria perseguir-me. Nunca me vira na presença desses indivíduos assim cara a cara, sabendo-lhes as tendências. Pela primeira vez surgia-me um deles e facultava-me o exame imprevisível do corpo e da alma. Apesar de não me ser possível nenhuma comparação, estava certo de não enganar-me. **Era aquilo, sem dúvida**. (RAMOS, 1986, p. 388) (negrito meu)

[...] Na verdade era impossível transformar-me, vencer o nojo que esses desvios me causavam. Era um nojo profundo, e em vão buscaria livrar-me dele. **Mas** uma evidência entrava a impressionar-me: na torpeza nauseante havia alguma coisa muito pura. (RAMOS, 1986, p. 389) (negrito meu)

Em ambos os fragmentos acima das “Memórias do Cárcere”, podemos observar o jogo dialético no dizer do memorialista. Na primeira sequência, o narrador se posiciona de forma horrorizada diante da amabilidade excessiva de um homem. O memorialista, para se referir ao outro, usa os seguintes nomes: “infeliz”, “tipo de sexo duvidoso”, “aquilo”. Porém, no segundo fragmento, o narrador, lançando mão de um “mas”, diz-se impressionado com algo muito puro existente na “torpeza nauseante”.

Vejamus outro momento em que, conforme pensamos, esse movimento dialético no dizer do memorialista Graciliano se repete:

Habituar-me cedo a considerar o exército uma inutilidade. Pior: uma organização maléfica. Lembrava-me dos conquistadores antigos, brutos, bandidos, associava-os aos generais modernos, bons homens, excelentes pais de família, em todo o caso brutos e bandidos teóricos, mergulhados numa burocracia heróica e dispendiosa. Mais tarde, numa prefeitura da roça, percebera que os melhores trabalhadores, os mais capazes, tinham sido soldados – e aquele ninho de parasitas se revelara incongruente. Uma ideia preconcebida, rigorosa, esbarrava com a observação. Nada mais besta que as generalizações precipitadas. A antipatia que os militares me inspiravam com certeza provinha de nos separarmos. Eu achava as fórmulas deles, os horríveis lugares-comuns, paradas, botões, ordens do dia e toque de corneta uma chatice arrepiadora; se algum deles atentasse nas minhas ocupações, provavelmente as julgaria bem mesquinhas. (RAMOS: 1986, p. 47)

Na sequência acima, notamos o mesmo movimento dialético no dizer do memorialista Graciliano, visto que, primeiramente, há uma consideração do exército como uma inutilidade, pior ainda, como uma organização maléfica. Usando uma expressão temporal, a saber, “mais tarde”, o narrador nos mostra um novo ângulo desse militar, uma nova forma de percepção: em uma prefeitura, os melhores trabalhadores, os mais capazes, eram soldados, e o memorialista admite que fizera uma generalização precipitada. Há um primeiro movimento de crítica do outro; um segundo movimento de revisão dessa crítica e um terceiro movimento de autocrítica.

Importa dizer que essa ambiguidade no modo de ver o outro não comparece quando o memorialista Graciliano fala de si. As imagens que o memorialista elabora de si, assim como o menino de *Infância*, são sempre de um teor negativo, evidenciando um memorialista extremamente autocrítico consigo mesmo. Bosi (1995) vai falar em encaramujamento do memorialista, que se isola diante dos companheiros de prisão. Candido (1992) aponta uma severidade na avaliação que o memorialista faz de si. Podemos observar esse tom severo ao falar de si no seguinte fragmento: “(...) Sobral Pinto, homem de caridade perfeita, queria tirar da cadeia um bicho inútil, na minha opinião, um filho de Deus, na opinião dele.” (RAMOS, 1986, p. 543)

Essa pode ser uma forma de aproximação entre o memorialista das “Memórias do Cárcere” e o narrador das “Memórias de um sobrevivente”. As imagens de si traçadas pelo memorialista Luiz Mendes são, na infância, de um garoto sofrido, maltratado pelo pai, que o chama de “prostituto”, “mentecapto”, “bucéfalo” e “debiloide”. O garoto se transforma em adolescente e, citando as palavras do memorialista: “(...) estava

me tornando um animalzinho mau, agressivo e perigoso” (MENDES, 2001, p. 150).

As *Memórias* de Mendes (2001), assim como as “*Memórias do Cárcere*”, apresentam uma estrutura linear. No livro, o memorialista traça um retrato de sua vida, registrando momentos da infância, da adolescência e da fase adulta. Em todas as etapas da vida, o memorialista se envolveu com a criminalidade, tendo sido preso várias vezes, até o dia em que é condenado à prisão perpétua por ter cometido um assassinato dentro da prisão para se defender de outro preso que queria violá-lo.

Os episódios narrados por Mendes, em suas memórias, apresentam um movimento circular: quase sempre o memorialista rouba e ganha muito dinheiro. Depois, gasta o dinheiro todo com bebidas, roupas de marca, drogas e mulheres. Por isso, é preso, apanha exacerbadamente na prisão, é solto e se sente feliz quando sai do cárcere, prometendo nunca mais voltar àquele lugar; entretanto, o rapaz começa a trabalhar, por duas vezes rouba o patrão, e o ciclo vicioso se repete: consegue dinheiro, gasta tudo, rouba de novo e, na fuga, é preso.

O personagem posto em cena por Mendes, para nós, é oco, vazio, superficial. Vive a vida com base em momentos furtivos de alegria, sem nenhum tipo de preocupação ou responsabilidade. A única exceção é a figura da mãe, por quem nutre carinho, e, mesmo assim, dela se esquece em várias passagens do livro. Essa é a imagem do preso comum que o livro nos passa. A imagem do memorialista, no final do livro, adquire uma complexificação, pois o personagem posto em cena pelo memorialista, no cárcere, entra em contato com outros presos que leem literatura e filosofia. Em um epílogo, escrito por Luiz Mendes, o memorialista faz uma revisão autocrítica acerca do personagem descrito nas memórias, como podemos ver:

Ainda sou aquele, mas sou também outros. Sim, embora não acredite muito em mudanças do que somos, julgo mais correto pensar em aperfeiçoamento do que somos através de processo sedimentar. Quer dizer: sempre mudamos, mas funcionamos dentro de um eixo, o núcleo do que somos. A tendência é crescer, nos desenvolver, nos especializar e abranger, ao mesmo tempo. Embora, não sei em que porcentagem, talvez possamos regredir, afundar, chafurdar, fracassar, destruir e sermos destruídos. Sempre é possível levantar e caminhar, só é preciso motivação que alimente a vontade. (MENDES: 2001, p. 471)

No que tange à linguagem usada por Mendes, é possível dizer que há uma oscilação. O memorialista tenta se adequar a uma linguagem formal, em vários momentos lançando mão de um registro culto da lí-

gua. Por outro lado, essa aparente formalidade é atravessada pela linguagem informal própria ao ambiente descrito na narrativa. Assim, encontramos repetições do pronome “ele”, além de expressões populares. O memorialista é como um equilibrista na linguagem, buscando manejar o formal e o informal. Podemos observar a repetição do pronome pessoal “ele” e, por conseguinte, o traço de informalidade do qual falamos no fragmento abaixo, em que o personagem posto em cena por Luiz Mendes usa o pronome para se referir ao pai:

Já tremendo, acovardado, quebrado em minha vontade, trazia a cinta o mais lentamente possível. Suas cintas estavam todas arrebrandadas de tanto **ele** me bater com **elas**. Começava a bater e eu a gritar, se **ele** descuidasse das portas e as deixasse abertas, Dinda entrava e avançava em cima **dele**, para me defender. **Ele** a chutava e tomava a me bater. Depois, já cansado, ia bater **nela** no quintal. Aquilo me doía mais que a surra. Corria para a casinha da cadela, e **ela**, esquecida já do que apanhara, ficava me lambendo os vergões, qual pudesse suavizá-los. Dinda, sem dúvida, foi o melhor amigo de minha infância.” (MENDES: 2001, p. 16) (negrito meu)

Graciliano focaliza muito mais os outros presos do que sua própria figura de preso político. O memorialista das *Memórias do Cárcere* traça muito mais retratos dos outros e do ambiente do que de si mesmo. Há uma espécie de negação de si mesmo. Isso não acontece com Mendes, que, em suas *Memórias de um sobrevivente*, direciona o foco da narrativa para o menino Luiz, para o adolescente Luiz e para o homem Luiz. Há um autodizer-se, uma tentativa de se traduzir para o leitor.

Nessa tentativa de traduzir uma imagem sua para o leitor, Mendes se posiciona de forma ambígua: em alguns momentos, revela uma imagem violenta de si, daquele adolescente que assalta, que maltrata a vítima sem arrependimento, mas, quando é preso e se sente só, sempre se posiciona como um menino com saudade da mãe. Podemos afirmar que as memórias de Luiz Mendes constroem, pelo menos, duas imagens do prisioneiro: uma imagem de um ser violento e outra de um ser que sente falta da mãe, quando está na prisão. Vejamos primeiramente a imagem de um ser violento:

[...] Juntei-me a eles. Éramos vândalos e da pior espécie, aquela que destrói pelo prazer de destruir. Cagávamos nas mesas das casas; cortávamos estofamentos, cortinas, quadros; quebrávamos vasos, bibelôs, televisores, móveis; rasgávamos tudo o que fosse de papel. Sei lá por quê, mas ao ver coisas bonitas, coloridas, delicadas, o instinto destruidor vinha à tona. Arrebrandamos e destruimos por dentro muitas mansões e casas. Chegamos até a derrubar paredes. Andava com um canivete espanhol de mola que destruía o que aparecesse pela frente. Rasgávamos tudo o que vissemos. Adorava aquilo! Parecia haver encontrado minha família, e a-

quela era minha diversão favorita. Colocava toda a minha raiva, meu ódio naquela atividade destruidora. (MENDES, 2001, p. 59-60)

Agora, convidamos o leitor a observar uma imagem humanizada do personagem que se encontra detido no RPM – Recolhimento Provisório de Menores:

Logo terminou o tempo da visita num canto e comecei a chorar. Escondido para ninguém ver. Sentia que minha mãe não confiava mais em mim. Julgava que mentia quando disse que apanhava. (...) Sentia que minha mãe preferia me ver ali do que na rua, fugindo de casa. Pensava que ali estava seguro e protegido e na rua estava para todos os riscos. Naquele momento vivi o terror: estava só contra tudo e todos, nem minha mãe estava fora. Me sentia tão pequeno e frágil! Mas eu tinha doces, uma roupa limpa e cigarros. (MENDES, 2001, p. 128)

Em “Memórias de um sobrevivente”, não observamos uma ambivalência no modo como Mendes traça a imagem da figura do policial. Há uma construção maniqueísta: nas *Memórias* de Luiz, a polícia sempre é apresentada como um órgão torturador e corrupto. Em vários momentos do livro, Luiz é preso e é solto logo em seguida, a partir do momento em que, segundo o memorialista, cede ao suborno dos guardas. Em várias passagens das *Memórias* de Luiz, defrontamo-nos com cenas bárbaras de violência ao elemento encarcerado:

[...] De repente, não aguentei mais e não estiquei mais as pernas. Pisaram em minhas pernas. Dois soldados me segurando para um terceiro bater. Não teve mais jeito. Então a borracha veio no corpo todo e para todos os lados. O PM espumava, possesso. Eu corria, gritava, enlouquecido, em choque, tombava sob as rasteiras dos soldados...

A gritaria foi tamanha que o subtenente, que era o comandante local, subiu as escadas para ver o que estava acontecendo. (MENDES, 2001, p. 141)

Acreditamos que as “Memórias de um sobrevivente” possam ser inseridas na Literatura Marginal dos anos 90, dado que essas *Memórias* são escritas por um indivíduo que está à margem da Sociedade. Patrocínio (2013), ao estudar a Literatura Marginal, afirma que a marginalidade se estabelece como uma posição que marca o sujeito fora do centro, mas que mantém relações orgânicas e dinâmicas com esse centro, dado que esses sujeitos periféricos são, em diversos graus, consumidores e atuantes na esfera pública.

Ainda, consoante Patrocínio (2013), na estruturação da nova Literatura Marginal, o critério estético é colocado em segundo plano, não é

negligenciado, mas é suprimido pela importância dada à ética. Aqui, a escrita é elaborada com a intenção do engajamento e da denúncia. A partir disso, uma das principais características da produção literária marginal é corromper a linguagem formal, lançando mão de uma linguagem que rasura a estrutura literária hegemônica. Outra característica da Literatura Marginal é a produção de um discurso maniqueísta com um intuito doutrinário, utilizando uma fala pedagógica com a finalidade de conscientizar o leitor acerca do problema narrado. Vemos essas características em Luiz Mendes.

Com esse artigo, buscamos ouvir os ecos da prisão ressoados das “Memórias do Cárcere” e das “Memórias de um sobrevivente”: dois memorialistas distantes no que se refere ao tempo e à classe social, duas narrativas distintas, com personagens prisioneiros diferentes. O prisioneiro criado por Graciliano apresenta um olhar mais crítico acerca dos presos, do ambiente e de si mesmo. Luiz, em suas *Memórias*, dá vida a um personagem que é movido pela emoção: a cada saída de prisão, há uma nova sensação de liberdade, mas não há tempo para a reflexão, pois a vida do personagem elaborado por Luiz é escrita no tempo presente, no hoje, no agora, ao passo que o prisioneiro das “Memórias do Cárcere”, sempre ponderando seu dizer, ao mesmo tempo em que narra o presente, revisa esse presente que já é passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. A escrita do testemunho em “Memórias do Cárcere”. In: *Estudos Avançados* 9(23), 1995.

BRAYNER, Sônia (Org.). *Graciliano Ramos: coletânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Fortuna Crítica, v. 2)

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MENDES, Luiz Alberto. *Memórias de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRANDA, Wander Melo. *Corpos Escritos*. São Paulo: Edusp, 2009.

PALMEIRA, Maria Rita Sigaud Soares. *Cada história, uma sentença: narrativas contemporâneas do cárcere brasileiro*. São Paulo: USP, 2009. 180f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-

Graduação em Literatura Brasileira, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. *Escritos à margem: a presença e autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2013.

PENNA, João Camilo. *Escritos da sobrevivência*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

RAMALHO, José Ricardo. *Mundo do crime: a ordem pelo avesso*. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

“ELOI, ELOI, LAMÁ SABACTANI?”. INTERTEXTUALIDADE E INTERGENERICIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA MÚSICA “DIÁSPORA” (2017), DOS TRIBALISTAS

Wellington Couto de Almeida (UERJ)

well.c.almeida@gmail.com

Isabel Arco Verde Santos (UERJ)

verdesantos@uol.com.br

RESUMO

Ouve-se de longe mais um clamor. Alguém precisa deixar sua terra e se arriscar no escuro que acompanha o novo. No sofrimento, pergunta-se onde está Deus, em um questionamento parecido com aquele que, segundo o evangelho de Marcos, Jesus outrora teria feito na cruz: “Eloi, eloi, lamá sabactani?”, que em português significa “Meu Deus, por que me desamparaste?”. Essa visão angustiante é captada na canção “Diáspora” (2017), do grupo Tribalistas, como uma tentativa de traduzir as buscas incessantes por Deus em tantas línguas. As conexões entre a canção e textos religiosos, como a *Bíblia* e o *Alcorão* são evidentes. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é entender como essas conexões intertextuais e intergenéricas contribuem para a construção do sentido final da canção, que possui palavras e chavões religiosos que apontam para lugares outros, mas comuns, ainda assim. Para tanto, nos basearemos na visão de intertextualidade, implícita e explícita, proposta por Koch (2006, 2009) e na intertextualidade das semelhanças e das diferenças, também proposta por Koch (2012), na tentativa de traçar paralelos linguísticos que conectem a música, diásporas e textos sagrados, observando como a ideia de “refúgio” perpassa esses cenários.

Palavras-chave:

Diásporas. Intergenericidade. Intertextualidade. Textos sagrados.

1. Introdução

Às vezes a atualidade carrega consigo a sensação de que o tempo que está passando não faz as coisas mudarem. Quando nos deparamos com notícias sobre os sanguinolentos confrontos mundo afora, por exemplo, lembramo-nos que os cenários de guerra não ficaram em um passado distante, retratado apenas nos livros de História. As guerras atuais, motivadas, sobretudo, por embates políticos e territoriais, fazem com que muitas pessoas não vejam outra opção a não ser deixarem seus países em busca de um pouco de paz. As barreiras de língua e cultura são deixadas de lado quando o que se negocia é a sobrevivência e refugiar-se é a única opção.

Um dos significados que o dicionário online *Michaelis* atribui ao adjetivo refugiado é o de “indivíduo que, por motivos de perseguição po-

lítica ou ideológica em seu próprio país, procura asilo em país estrangeiro”. Embora um tema, sem dúvidas, delicado, muito se tem debatido e produzido acerca dos movimentos de refugiados ao redor do mundo. Encontra-se vazão na arte e na literatura para aquilo que não pode ser entendido como natural.

No ano de 2019, por exemplo, a TV Globo começou a exibir, a partir de abril, a trama de Duca Rachid e Thelma Guedes, a novela “Órfãos da Terra”, cujo enredo gira em torno de um amor proibido entre pessoas refugiadas. A música de abertura da novela, “Diáspora”, escrita em 2017 pelo grupo Tribalistas, é repleta de correlações com outros textos e outras vozes que outrora ecoaram na humanidade. Analisá-la a luz das teorias de Koch (2006, 2009) e Marcuschi (2008), pode nos ajudar a entender como a construção de sentidos pode ser feita de maneira mais profunda a partir de recursos textuais como a intertextualidade e a intergenericidade. Além disso, a análise desta obra musical nos permite traçar um caminho que traduza as vozes utilizadas de outras fontes que dão sentido à construção literária da canção, corroborando com a ideia de que todo texto é, de fato, intertextual (KOCH; ELIAS, 2009, p. 101).

2. *O texto adâmico*

Uma das primeiras coisas que podemos pensar no que diz respeito à intertextualidade é o fato de que viver e, portanto, se comunicar, é baseado sempre em atos de rememoração àquilo que em algum outro momento já foi dito. De acordo com Cavalcanti (2009),

(...) a manifestação do fenômeno da intertextualidade pressupõe a (re)contextualização de um cenário enunciativo já construído, que passa a ser “recordado”, “recontado”, “reconstruído”, “reconhecido”, no aqui-e-agora, em outra perspectiva. (CAVALCANTI, 2009, p. 54)

Dizer isso implica em entendermos que nenhum texto é, inteiramente, original. Seja pelo uso de palavras que já construíram diversos outros textos, seja pelo uso de ideias que remontam outras, mais ou menos elaboradas ao longo do curso da História. Não existe, portanto, um texto que seja exatamente fundador, original, adâmico, como bem afirma Cavalcanti (2009). As vozes que lemos em cada texto “polemizam com vozes identificadas em outras situações interacionais, discursos, em outros textos, que passam a ser, no aqui-e-agora, recordados, recontados, conhecidos em outra perspectiva” (p. 54).

Esta é a noção mais básica que precisamos para entender intertextualidade, a de que todo discurso é intertextual em maior ou menor grau e que mesmo um texto que se diga original possui resquícios de outros textos e outras ideias, que por sua vez ecoam em outros textos e ideias, criando um ciclo que se repete até a primeira execução de comunicação por um ser humano.

3. A intertextualidade e a intergenericidade de Koch

No campo da Linguística Textual, um nome que certa e merecidamente se destaca é o da professora, autora e pesquisadora Ingedore Vilaça Koch. Seus estudos ampliam nossa visão de texto e de textualidade, contribuindo muito para as noções imediatas que temos hoje em dia ao ler um texto.

Em *Ler e compreender: os sentidos do texto*, publicado pela primeira vez em 2006, em parceria com a também autora, professora e pesquisadora Vanda Maria Elias, Ingedore Vilaça Koch dedica um capítulo inteiro para tratar dos aspectos inerentes à intertextualidade. Para as autoras, a “intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto), anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (p. 86), o que corrobora as noções que desenvolvemos até agora a respeito do assunto.

Segundo as autoras, esta noção pode ser chamada de “*stricto sensu*”, isto é, uma noção um pouco mais fechada e estrita deste fenômeno. Em uma visão mais ampliada, segundo elas, “a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção” (p. 86).

Neste capítulo, em que trabalham o conceito de intertextualidade, as autoras dissecam diferentes tipos de intertextualidade. Aqui, em um primeiro momento, tentaremos trabalhar as noções de intertextualidade explícita e implícita, a fim de que possamos, a seguir, entender como foi feita a construção da canção “Díaspóra” (2017).

De acordo com as autoras, a intertextualidade é dita explícita quando há elementos que indiquem, dentro do corpo do texto, as fontes ou origens que estão sendo lembradas, isto é, quando há “citação da fonte do intertexto” (p. 87). Os discursos relatados, as citações e referências, os resumos, as resenhas, as traduções ou mesmo a retomada de texto do parceiro conversacional para “encadear sobre ele ou questioná-lo na

conversaçoão” são tomados como exemplos prototípicos deste tipo de intertextualidade.

Por outro lado, há também a intertextualidade dita implícita, que ocorre, de maneira analogamente oposta, quando não são citadas as fontes e referências que serviram de base para a construção daquele texto. Neste caso, cabe ao “interlocutor recuperar” essas fontes “na memória para construir os sentidos do texto” (p. 92). São usados como exemplos prototípicos pelas autoras a alusão e a paródia, além de certos tipos de piadas e ironias. Segundo as autoras, o autor não expressa fonte por acreditar que “já faça parte do conhecimento textual do leitor” (p. 93).

É importante consideramos também, ainda no conceito de intertextualidade implícita, “a manipulação que o produtor do texto opera sobre o texto alheio ou mesmo próprio”, com o objetivo de produzir certos sentidos, como ocorre, “por exemplo, na publicidade, no humor, na canção popular, bem como na literatura” (p. 93).

Em *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, publicado em 2009 pelas mesmas autoras, podemos observar as mesmas estratégias para a definição de intertextualidade utilizados na obra de 2006. Apesar disso, um adendo que nos interessa menção aqui é o de que

(...) o escritor, ao estabelecer relações entre textos, pode fazê-lo de forma a indicar claramente para o leitor a fonte do texto a que faz remissão ou não indicá-la, dependendo do propósito comunicacional em jogo, do efeito de sentido (...), do conhecimento que pressupõe que o leitor tenha sobre textos, etc. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 114)

Estas noções nos serão muito importantes ao analisarmos a letra da música “Diáspora” (2017), com o objetivo de identificar, dentro da canção os tipos de intertextualidade elencados por Koch & Elias (2006, 2009).

A intergenericidade é um assunto ainda bastante debatido, sobre o qual, muitas vezes, temos uma visão deturpada, haja vista uma certa complexidade intrínseca a ela. De acordo com Koch & Elias (2009), apoiando-se na visão de Marcuschi (2002), a intertextualidade intergêneros ou intergenericidade “ocorre quando um escritor produz um gênero em um formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente” (p. 118). Uma receita de bolo em forma de oração, por exemplo, seria um bom exemplo disso, pois ninguém exatamente espera que uma receita de bolo tenha, em si, o arquétipo de uma oração.

O problema, muitas vezes, é que há uma confusão entre a intertextualidade e a intergenericidade, no sentido de que se poderia pensar que, por exemplo, se uma música recorre a trechos de uma oração então essa construção seria uma construção intergenérica. Na verdade, não. Precisamos nos atentar ao fato de que somente quando um gênero textual *perfor*ma um modelo de outro gênero, diferente do esperado para o seu, é que a intertextualidade intergenérica ocorre. Quando analisarmos a música, na próxima seção, retornaremos a esse assunto, ilustrando exatamente esse problema.

4. “Diáspora” (2017)

No ano de 2017, o grupo formado por Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, os Tribalistas, lançaram um novo disco, “Tribalistas”, com dez novas canções, depois de treze anos desde o último álbum, de 2004. Dentro das canções com teor mais político do álbum, podemos encontrar a música “Diáspora”, cuja letra se volta para discutir, de maneira muito poética, o tema dos refugiados no mundo: agora e no passado.

O termo *diáspora* pode ser entendido, de acordo com dicionário online *Michaelis*, como uma “dispersão dos povos, por motivos políticos ou religiosos”. Especialmente, há o sentido atribuído a “dispersão dos judeus no mundo antigo, especialmente após o exílio babilônico”. Neste sentido, a música é construída levando em consideração os aspectos de muitas das diásporas que aconteceram e ainda, infelizmente, acontecem na modernidade.

Ao analisarmos a canção, a primeira coisa que podemos ressaltar a respeito dela é a construção poético-musical feita de duas maneiras: por meio do texto lido e do texto cantado. A primeira estrofe da canção, por exemplo, é declamada como um poema e não cantada, como se fosse um prelúdio para a própria letra da música.

Acalmou a tormenta
Pereceram
O que a estes mares ontem se arriscaram
E vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram (TRIBALISTAS, 2017)

O início da canção não é declamado sem propósito. De acordo com Sales (2018), o trecho declamado por Arnaldo Antunes faz parte de *O Guesa* poema nos moldes épicos escrito por Joaquim de Sousaêdrade,

publicado em 1888. Nele, de acordo com Gisele Alves (2009), o autor evoca “Guesa, um personagem lendário conhecido por meio do culto solar dos indígenas da Colômbia”. “Guesa”, segundo a autora, significa “errante, sem lar” e, nas lendas indígenas colombianas, era uma criança “roubada dos pais e destinada a cumprir o destino mítico de Bochicha, Deus do Sol”, que era um sacrifício aos seus 15 anos, que culminava em sua morte.

Esse primeiro traço de intertextualidade pode ser entendido como intertextualidade indireta, na terminologia de Koch e Elias (2006, 2009), haja vista que não há uma referência explícita à Sousândrade ou ao texto de origem. Poeticamente, a figura do Guesa pode ser comparada a de um refugiado, uma vez que, segundo a lenda, o Guesa é roubado de seus pais, levado para outro lugar, a serviço do templo do deus.

Há muitas crianças “guesas” no mundo, não tomadas em sacrifício de sangue, mas separadas de seus pais por conflitos ideológicos e políticos. Por vezes, os pais são quem mandam a criança para outro lugar a fim de tentar a sobrevivência que eles não veem mais como sendo possível para eles mesmos. Outras vezes, essas crianças são separadas abruptamente, como fez o presidente norte-americano Donald Trump em junho de 2018, ao separar pais e crianças na fronteira do México com os Estados Unidos.

É interessante ressaltarmos que a intertextualidade entre a música e o poema épico *O Guesa* não alcança todos os ouvintes imediatamente, levando em consideração que este é um poema pouco conhecido, de um autor que não é costumeiramente estudado nas aulas regulares de literatura. Neste sentido, esta intertextualidade camuflada provoca o sentimento de curiosidade, que nos faz aguçar os nossos sentidos na tentativa de entender de onde vêm as palavras tão bem engendradas.

A música também termina com uma parte declamada. Desta vez, segundo Sales (2018), os autores evocam o poema “Vozes d’África”, de Castro Alves, publicado pela primeira vez em 1868. Nele, o poeta baiano retrata a condição de dor e sofrimento dos escravos trazidos do continente Africano. Os seis primeiros versos foram transpostos para a canção, configurando uma intertextualidade implícita, conforme lemos nas palavras de Koch (2006):

Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?
Em que mundo, em qu’estrela tu t’escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito

Nota-se que o questionamento feito pelo eu lírico de Castro Alves aponta para uma das mais importantes figuras históricas que já existiu: a de Jesus Cristo. O judeu nazareno, no alto da cruz, em meio à dor que sentia perguntava onde estava Deus. De acordo com o evangelho de *Marcos*, Cristo professa as palavras “eloi, eloi, lamá sabactani?”, que em aramaico significa “Deus meu, Deus meu, por que me abandonaste?”. O questionamento de Cristo ecoa no vazio, segundos antes de sua morte.

Quase dois mil anos depois, um questionamento parecido vaza pela tinta do poeta, que sem conseguir entender o porquê de toda aquela maldade, pergunta onde é que está Deus que, nestas horas, não responde, não intervém, não socorre. A diáspora interna, então, que fez de Cristo refugiado e criminoso em seu próprio país é comparada com as diásporas externas, que roubaram milhões de africanos de seus países e, à força, os trouxeram para serem desalmados em terras estrangeiras. Na seção seguinte, veremos que este pensamento não só não é incomum, como também é reproduzido por meio de muitas intertextualidades que remontam a ideia do grito não respondido por Deus nos momentos de sofrimento.

Ainda no que diz respeito aos dois trechos que acabamos de ver, o de Sousândrade e o de Castro Alves, é possível analisa-los à luz de uma outra dicotomia, baseada na função argumentativa e não somente na intertextualidade *stricto sensu*. Koch (1997, 2004 *apud* Koch, 2012, p. 123) sugere uma outra dicotomia, “desta vez não pautada por critérios de referência da autoria, nem por um parâmetro de explicitude”: é o que chama de “*intertextualidade das semelhanças e das diferenças*” (itálicos da autora).

A grosso modo, na chamada intertextualidade das semelhanças, “o intertexto contém um texto”, que pode ser próprio ou alheio, que serve como orientação argumentativa, como uma motivação, isto é, como os *motes* dos antigos poemas e canções, muito encontrados na literatura portuguesa. Já na intertextualidade das diferenças, este *mote* é incorporado a fim de ser ridicularizado, “para mostrar sua improcedência ou, pelo menos, para colocá-lo em questão”. De acordo com a autora, Maingueneau (2001 *apud* Koch, 2012, p. 123) discute a primeira como *valor de captação* e a segunda como *valor de subversão*. No texto da canção, ambas as citações acabam sendo classificadas como uma intertextualidade das semelhanças, nas palavras de Koch, ou valor de captação, nas palavras de Maingueneau. Embora não sejam explícitas as referências dentro do tex-

to, uma vez que identificadas pelos leitores e ouvintes do texto e da canção, elas fazem a temporariedade da música se desprender do ano em que foi escrita para buscar outros lugares e tempos em que a dor dos refugiados também foi representada na literatura.

As outras quatro estrofes da canção não apresentam material que exatamente contribua com as conexões intertextuais que fizemos até aqui. Segundo Sales (2018), os autores da canção evocam uma série de diásporas, a respeito de muitos refúgios e refugiados, sem, contudo, entrar em detalhes sobre nenhuma delas. É uma tentativa de cobrir o maior número de diásporas possíveis, gerando no ouvinte um incômodo a partir da repetição da ideia da fuga:

Atravessamos o mar Egeu
Um barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu (TRIBALISTAS, 2017)

De repente, os refugiados que atravessam “pro outro lado” chegam em “center shoppings superlotados / de retirantes refugiados”. Aqui é interessante, primeiramente, a ideia dos shoppings superlotados, em uma construção imagética da modernidade. Os jogos de palavras também acabem nos interessando. Reparemos, por exemplo, a inversão feita entre as palavras “vermelho” e “sagrado”, que rompe com aquilo que seria esperado pelo ouvinte, causando, novamente, uma sensação de incômodo. Finalmente, parece haver em “center shoppings”, inversão para *shopping centers* um jogo fonético com a palavra “center”. Repetida algumas vezes, temos a impressão de ouvir “sem ter”, que, com o complemento, constrói a frase “sem ter shopping”. Os refugiados, apesar de estarem nos shoppings, na modernidade, no cotidiano, não tem esses locais como propriedade suas, ficando, quase sempre, à margem.

Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados (TRIBALISTAS, 2017)

Este tipo de interpretação se torna plenamente possível a partir daquilo que Koch (1997) estabelece ao dizer que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele” (p. 25). Como um *iceberg*, metáfora que a própria autora usa, apenas um pequeno “pedaço” do texto está na superfície. Os significados mais profundos precisam ser cotejados pelo leitor, que vai construir sentidos diversos a partir de sua própria experiência.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os autores também usam trechos em inglês, perguntando repetidamente “where are you?”, que significa “onde está você?” remontando a ideia da procura de deus que se faz ao longo de toda a canção, desta vez usando a língua “do tio Sam”, conforme bem aponta Salles (2018). O inglês é uma língua reconhecida como universal, que tem o objetivo de estabelecer relações entre diferentes povos, servindo de ponte entre interlocutores que partem de lugares diferentes. Esta ideia é complementada pela última estrofe da música, em um cenário desesperador em que vários membros de uma família se perdem. Agora, não se pergunta somente onde está Deus, mas também onde está o outro, que até agora estava aqui:

Onde está
Meu irmão sem irmã
O meu filho sem pai
Minha mãe sem avó
Dando a mão pra ninguém
Sem lugar pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás meu Senhor
Onde estás?
Onde estás? (TRIBALISTAS, 2017)

É quase tentador dizermos de pronto que ocorre intergenericidade neste texto. Precisamos, no entanto, nos ater ao fato de que a música, escrita, continua sendo música, ainda que os autores tenham lançado mão de trechos de textos literários. Neste sentido, não ocorre intertextualidade intergêneros na canção “Diáspora” (2017), mas apenas as intertextualidades mais clássicas, que vimos até aqui.

Contudo, ao cantar a música, isto é, na *performance* deste gênero textual, uma quebra de expectativa acontece. Conforme dissemos antes, Arnaldo Antunes declama certos trechos na canção – justamente esses retirados da literatura – o que acaba fazendo com que a música *performe* como poesia em certos momentos. Pensando assim, seria possível considerarmos a intertextualidade intergêneros como viável nesta canção, mas sem a deferir um aspecto de *ultra novidade*, uma vez que os limites entre poesia e canção acabam sendo maleáveis a depender das intenções do autor. No fim das contas, a mistura de performances entre esses dois gêneros não gera tanto impacto, mas podemos – e devemos, até – considerar a pertinência dos aspectos dessa mistura de performances, até mesmo para entendermos melhor os limites e, talvez lacunas, entre a intertextualidade e a intergenericidade.

5. *A voz do salmista*

Conforme pudemos observar na seção anterior, a ideia do Deus que não responde não é nova entre textos religiosos. Se tomarmos como exemplo a *Bíblia*, veremos que no livro de *Salmos*, o salmista poeta se questiona muitas vezes a respeito das não respostas de Deus. Se observamos, por exemplo, o Salmo de número 13, veremos que a aflição de Davi parece com aquela murmurada por Jesus, escrita por Castro Alves e cantada pelos Tribalistas. Diz o salmista: “até quando, ó Eterno, esquecer-me-ás para sempre? Até quando de mim ocultarás a tua face?” (2-3).

A ideia é exatamente a mesma: a do Deus que não responde, que não ouve, que se esconde na angústia. Para o salmista, tamanha é a dor que ele pergunta até quando Deus o esquecerá para sempre. Esta ideia de ser esquecido é comum a nós, humanos. Ninguém sente que o esquecimento é temporário, mas eterno. A sensação de abandono e esquecimento parece nunca ter fim.

No Salmo 22, também de Davi, encontramos as exatas palavras de Jesus, o que faz com que a intertextualidade aconteça mesmo dentro do texto bíblico. “Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?” (2). Inclusive, de acordo com Bollela (2007), “a intertextualidade se mostra como fator central na constituição” da legibilidade do texto bíblico. De acordo com ela, “cada um dos livros contidos na Bíblia só pode ser compreendido em sua relação com os outros textos nele presentes” (p. 133), o que torna conexões deste tipo como as encontradas em Davi e em Jesus, ainda mais interessantes e profundas.

Pode-se dizer que estes dois salmos fazem parte do que Klein *et al.* (2017) classificam como “salmos individuais de protesto” (p. 572), que LaCocque (2001) explica como sendo “salmos falados por pessoas que sofrem de doenças, perda ou algum infortúnio” (p. 209). A existência deste subgênero é extremamente relevante para os contextos intertextuais que traçamos, haja vista que Davi protestou, Cristo protestou, Castro Alves protestou e os refugiados também tentam protestar, não só com Deus, mas também contra a situação em que se encontram naquele momento, para serem “ouvidos, ajudados, salvos” (LaCocque, 2001, p. 211).

6. *O refugiado e o refúgio*

Não é exatamente uma novidade que o adjetivo refugiado é derivado do substantivo refúgio. A conexão entre as duas palavras não para

por aí, uma vez que o refúgio e o refugiado são temas recorrentes em textos sagrados, muito além dos elos que fizemos com a dor de Davi e Jesus, dois personagens importantíssimos na narrativa bíblica. Uma breve análise de textos fundamentais para pelos menos três das maiores religiões do mundo, o islamismo, o cristianismo e o judaísmo, o *Alcorão* e a *Bíblia*, nos permite traçar paralelos ainda mais significativos, que brincam com essa ideia tanto de refugiar-se quanto de ver em Deus um refúgio.

Nos primeiros capítulos do livro de *Gênesis*, o primeiro da narrativa bíblica, nos deparamos com a história de Caim e Abel, na qual um assassinato acontece. Caim, invejosamente, mata seu irmão Abel, por este ter agradado mais a Deus com seus sacrifícios do que ele. A ideia de refúgio nesta cena é, também, a ideia da negação. Quando Deus pergunta a Caim onde está Abel, Caim questiona se ele é o responsável pelo seu irmão, *fugindo* de responder, de se responsabilizar, o que nos leva a, inevitavelmente, pôr na mesa, os temas da fuga e do refúgio, como interligados em textos como estes.

A impossibilidade da tradução do *Alcorão* nos impede de ter uma visão mais profunda do tema do refúgio neste livro, mas uma busca rápida em uma tradução não oficial do chamado *Livro das Súplicas* nos permite ver o seguinte verso “eu me refugio em Allah, o que tudo ouve e tudo sabe (...), em verdade Allah ouve tudo e de tudo é sabedor” (ARRE-SALA, 2014). A ideia de Allah como refúgio é semelhante àquela que encontramos na *Bíblia*, a qual dissecamos neste estudo. Os paralelos que se traçam nos permitem ver o quão abundante é a ideia, que pode coadunar em outros estudos futuros.

7. Conclusão

A partir de todas as considerações que foram feitas, é possível ver que, mesmo em uma música que, aparentemente, não está no escopo dos estudos acadêmicos, é possível rememorar os valiosos estudos de autores como Koch. Entender a construção dos sentidos e dissecá-la é justamente o que nos torna parte do universo dos estudos das Letras, em que um texto nunca é somente aquilo o que aparenta ser.

Cabe, ainda, um parágrafo de protesto contra todo e qualquer tipo de preconceito contra estrangeiros que possamos ter. A autora inglesa

Virginia Woolf disse em um ensaio epistolar de 1938, *Three Guineas*³⁰, que como uma mulher, ela não tinha país, nem queria um país, pois, como uma mulher, seu país era o mundo inteiro. É claro que a ideia de Woolf não estava exatamente ligada a este tema dos refugiados, mas podemos parar para pensar sobre o peso desta frase nesse nosso contexto, a fim de que tentemos enxergar o que isso pode significar para nós – a intertextualidade nos permite isso, no fim das contas.

A ideia de país, de limites e fronteiras é algo muito mais político do que intrínseco à nossa existência, no fim das contas. Que nos enxerguemos assim, portanto, apesar das fronteiras de língua, etnias e culturas, para que ninguém mais precise questionar, na dor de refugiar-se em outro país, onde está deus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gisele. Estudo do neologismo por composição em *O Guesa*, de Joaquim de Sousa Andrade. In: *Anais do SILEL*. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ARRESALA. *O Livro das Súplicas*, v. 1. Portal online. 2014. Disponível em <<https://arresala.org.br/biblioteca/devoco/es/o-livro-das-suplicas-vol-1>>. Acesso em 30 set. 2019.

ANTUNES, Arnaldo; MONTE, Marisa; BROWN, Carlinhos. Diáspora. In: *Tribalistas*. 2017.

BÍBLIA HEBRAICA. Trad. de David Gorodovits e Jairo Fridlin. São Paulo: Sêfer, 2006.

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. A intertextualidade no texto bíblico. In: CARMELINO, Ana Cristina; PERNAMBUCO; Juscelino; FERREIRA, Luiz Antônio (Orgs). *Nos caminhos do texto, atos de leitura*. Coleção Mestrado em Linguística. v. 2. São Paulo: UNIFRAN, 2007.

CAVALCANTI, Sanda Maria Silva. *O fenômenos da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva*. Tese de doutorado. Minas Gerais: UFMG, 2009.

³⁰ Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Davi Pinho (UERJ), que contribuiu com esta referência.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DIÁSPORA. In: DICIONÁRIO Michaelis Online. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Diaspora>>. Acesso em 27 ago. 2018.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. ; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. Vilaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIN, William; BLOMBERG, Craig; HUBBARD JR., Robert. *Introdução à interpretação bíblica*. Tradução de Mauricio Bezerra Santos Silva. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LACOCQUE, André. “Meu deus, meu deus, por que me abandonaste?” In: LACOCQUE, André ; RICCEUR, Paul. *Pensando biblicamente*. Trad. de Raul Fiker. Bauru: Universidade de Sagrado Coração, 2001.

REFUGIADO. In: DICIONÁRIO Michaelis Online. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Qw3zy>>. Acesso em 27 ago. 2018.

SALES, Amanda. “‘Senhor Deus, onde estás?’ Tribalistas, diásporas e fragmentação.” *Antes do ponto final*: site online. Disponível em: <<https://antesdopontofinal.com.br/tribalistas/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

WOOLF, Virginia. *Three Guineas*. Harvest Books, 2006 [1938].

ENTRE LETRAS E MELODIAS: ANÁLISE GENÉTICA E ESTILÍSTICA EM PEDRO VALENÇA

Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli (UEL)

profa.mariportugues@hotmail.com

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

A música está presente em diversas instâncias da vida do ser humano. Ela estimula memórias, influencia escolhas e desperta inúmeros sentimentos e emoções. É uma incrível ferramenta para despertar as funções cerebrais, favorecendo a comunicação e a expressividade. O cenário musical brasileiro tem mostrado que o gênero musical *gospel* tem recebido grande atenção e interesse dos ouvintes que procuram uma experiência mais íntima e religiosa com Deus. Pensando nisso, esta pesquisa tem por intuito averiguar os bastidores da construção textual e o emprego da Estilística em seus níveis morfológico, sintático e fônico nas produções do músico e compositor Pedro Valença, a fim de alcançar os efeitos de sentido pretendidos pelo artista, bem como compreender a percepção de como uma obra pode se transformar quando se conhecem as escolhas e a gênese composicional do musicista.

Palavras-chave:

Estilística. Música. Crítica Genética.

1. Introdução

A proposta desta pesquisa originou-se através de constatações relacionadas aos bastidores da criação e também ao estilo, aliando os estudos da Crítica Genética e da Estilística, empregados no trabalho musical de Pedro Valença.

Palavra de origem grega que tem por significado “arte das musas”, a música está presente na vida do ser humano em suas diversas instâncias, e é certo que o acompanha conforme este vai se desenvolvendo física, mental e espiritualmente. A música influencia gostos, comportamentos, bem como o modo de pensar, agir e falar. Ela também pode estimular as memórias involuntárias que estão associadas às várias sensações e sentimentos. Ao relacionar processos motores e cognitivos envolvidos no processamento da música estamos diante da função cerebral, que é descrita pelo Doutor Mauro Muszkat como interpretação de ritmos, harmonias, timbres, expressão motora, processos cognitivos e emocionais para a formação de um complexo de interpretação da música. (MUSZKAT, 2012).

Por ser uma incrível ferramenta exploratória das funções cerebrais, assim como a linguagem, a música utiliza-se da linguagem dos símbolos para comunicação e expressão. Já a fala envolve entonação, ritmo e contorno melódico. De acordo com o médico neuropediatra acima citado, em seu artigo intitulado Música e Neurociências, produzido em parceria com a musicoterapeuta e mestra em Neurociências Cleo M. F. Correia e a musicoterapeuta Sandra M. Campos, ambas dependem de esquemas sensoriais responsáveis pela percepção e processamento auditivo e visual para que haja uma organização temporal e motora necessárias para a fala e execução musical. (MUSZKAT *et al.*, 2000).

A proposta desta pesquisa originou-se através de constatações relacionadas aos bastidores da criação e também ao estilo, aliando os estudos da Crítica Genética e da Estilística, empregados no trabalho musical de Pedro Valença.

O principal objetivo firmado para a consolidação desta pesquisa foi o de averiguar os bastidores da construção textual e o emprego da Estilística em seus níveis morfológico, sintático e fônico utilizado por Pedro Valença a fim de favorecer a construção texto e alcançar os efeitos de sentido pretendidos pelo artista nas letras de suas canções, compreendendo como a percepção de uma obra pode se transformar quando se conhece as escolhas e a gênese composicional do autor.

2. Breve percurso genético e estilístico

A Crítica Genética trabalhará com a estética do movimento criador nas letras de música, com o intuito de compreender o “ir e vir” da ação dos autores por meio da análise dos documentos de processo (manuscritos) dos músicos em voga, bem como mudar o foco do produto, em si, para o processo de concepção da obra. De maneira objetiva, explica Salles (1998):

A Crítica Genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras de natureza artística, seguindo as pegadas deixadas pelos criadores. Narrando a gênese da obra, ele pretende tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra. Essa crítica refaz, com o material que possui, a gênese da obra e descreve os mecanismos que sustentam essa produção (SALLES, 1998, p. 12).

A respeito da construção textual e da análise dos manuscritos, Panichi (2016) afirma:

A atividade de construção carrega, em seu interior, conteúdos de complexidade e a exigência de total dedicação. Implica, ainda, a busca de matérias mais adequada aos objetivos uma vez que o impulso criativo direciona a seleção das escolhas que aparecem em diferentes contextos e torna possível, ao artista, contemplar esse movimento em direção à concretização de seu projeto poético. A análise dos manuscritos permite perceber a incessante pesquisa a que se atira o escritor no intuito de tecer os fios que irão compor a sua escrita e compreender a diferença funcional e a seleção entre os vários documentos arquivados no processo de seu trabalho criativo (PANICHI, 2016, contracapa).

Além de se estudar os manuscritos, há outros elementos que servem de escopo para favorecer o processo de criação do autor. Anotações, documentos, cartas, fotos, desenhos, gravuras, recortes de jornais, denominados documentos de processo, segundo Salles (1998, p.17) são materiais que comprovam a criação em movimento.

Lebrave e Grésillon (2009) atribuem aos manuscritos, que nomeiam de rascunhos, papel de grande importância para a Crítica Genética, visto suas circunstâncias que favorecem a constante reescritura do material que está em confecção:

Os manuscritos não são textos terminados, mas sim rascunhos. Os *avant-textes* são em geral constituídos de unidades “*in statunascendi*”, em vias de escritura. É mesmo esta imagem de nascimento, de engendramento, que produziu metaforicamente os termos gênese, genética, geneticista. [...] Qual é, com efeito, esta realidade específica do rascunho? É um documento escrito de natureza heterogênea, frequentemente com lacunas, inacabado e coberto por algumas rasuras e reescrituras cuja característica principal é fazer parte integrante duma cadeia de produção textual que chamamos de “gênese da obra” [...] Os manuscritos não evidenciam estruturas, mas processos. [...] [Houve] um passo teórico importante: considerar os rascunhos não mais como objetos ou formas a descrever, mas como traços de processos, como inscrição material de acontecimentos cuja dinâmica deve-se reconstruir em tempo real. (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2009, p. 240)

Atribui-se, segundo Lockwood (2004), aos manuscritos de Beethoven, os primeiros estudos da Crítica Genética em música, conforme fragmento a seguir:

Beethoven conservou intacta a maior parte de seu material pré-composicional, tornando-lhe possível em princípio retornar, a qualquer tempo, ao seu próprio desenvolvimento tal como refletido não apenas na obra acabada, mas também no background formativo. (LOCKWOOD, 2004, p. 241)

O século XX, no Brasil, foi muito significativo para o trabalho com a Crítica Genética, pois em virtude da intensificação da tecnologia quase se decreta o fim dos arquivos de criação em música. Porém, “autores dos mais expressivos da música brasileira atravessaram todo o século ílesos a este tipo de tecnologia possibilitando o trabalho da Crítica Genética, caso de Camargo Guarnieri” (TONI, 2005, p. 1157).

Quando se trabalha com a Crítica genética relacionada à música, é importante compreender que o processo de criação se inicia no plano mental do compositor antes de virar página escrita. Quando se contempla o plano gráfico, aí sim se pode dizer que é possível compreender as tomadas de decisão do compositor, pois segundo Oliveira,

a crítica genética em música necessita a recriação sonora da página escrita como elemento indispensável de pesquisa, mesmo que o compositor a tenha ouvido apenas em sua imaginação criativa. Somente com a passagem do objeto escrito para o objeto sonoro se torna possível avaliar as tomadas de decisão do compositor em sua integralidade, reconstruindo seu percurso criativo em notação e em som e dando realidade auditiva às diversas fases do processo composicional (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

De acordo com Chaves (2012, p. 238-9), o processo do tomada de decisões divide-se em três etapas, a saber:

- a) Decisões ideológicas: escolha objetiva do repertório pelo compositor com o propósito do dar sentido e contexto às composições. Resquícios desse repertório serão vistos na obra acabada, pois estão no cerne de qualquer processo criativo em música.
- b) Decisões estéticas: Dizem respeito aos componentes sonoros colocados em ação e sua integração ou divergência, “o quanto se bastam e o quanto se consomem”. As decisões estéticas são fundamentais para a composição final já que todos os elementos são nela verificáveis.
- c) Decisões pontuais: Garantem coesão e senso de direção à experiência auditiva. As decisões pontuais “implicam movimento para adiante no tempo e sucessivas adições de variáveis que se tornam transparentes na composição terminada.

Sallis (2011) introduz o conceito de “camadas de significação” quando se depara com o estudo das composições musicais, já que “os materiais composicionais podem revelar, criando uma rede de relações com outros compositores e também com outras obras ou obras projetadas, a qual não pode ser apreendida a partir apenas do estudo da partitura” (SALLIS, 2011, p. 311-22).

Portanto, compreender a Crítica Genética em música requer:

Reconquistar o movimento da mão do compositor sobre o papel e para além do papel, as idas e vindas do seu processo de decisões o tempo que ele quis emprestar à passagem da música, a fragilidade de percursos temporais ainda provisórios e que vão tomando pouco a pouco uma dimensão que, pelo menos para o compositor, parece ser a mais correta (CHAVES, 2012, p. 243).

A Estilística, em consonância com os estudos crítico-genéticos, se ocupará de analisar quais foram os recursos estilísticos empregados na concepção do gênero textual letra de música, uma vez estilo, nas palavras de Melo (1996, p. 24) tem que ver com conhecimento, gosto, requinte, senso de proporção e adequação, musicalidade, ritmo, novidade, poder de surpresa, constante reinvenção. Desponta nas primeiras décadas do século XX, em substituição à Retórica, passando a designar uma nova disciplina ligada à Linguística. Dois mestres são responsáveis por sua disseminação: Charles Bally (1865-1947) doutrinador da Estilística da língua e Leo Spitzer (1887-1960) divulgador da Estilística literária.

Bally, por volta de 1902, amplia os estudos de Ferdinand de Saussure, iniciador da linguística moderna voltando-se aos aspectos afetivos da língua falada, “língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da Estilística” (MARTINS, 2012, p. 21).

A respeito de a gramática condizer com a realidade, Nilce Sant’Anna Martins é clara quando afirma:

Bally condena o ensino de língua baseado apenas na gramática normativa e nos textos literários, o qual da uma visão parcial da língua, de um tipo de língua que não corresponde ao que as pessoas usam nas múltiplas atividades de sua vida social e psíquica (MARTINS, 2012, p. 21).

Acerca da natureza do homem, Melo (1996) exprime:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Realmente, o homem é um ser complexo: inteligente, racional, livre, sentimental, apaixonado, impressionável, escravo de sua sensibilidade; reflete o mundo e quer refletir-se no mundo; sofre influência de todos os que o rodeiam ou que o precederam, e pretende influir – tanta vez sem disso se aperceber – em todas as pessoas com quem convive. (MELO, 1996, p. 15)

Fica claro, portanto que o homem é um aglomerado de sentimentos, emoções, razão, lógica, que favorecem para que Bally tenha sugerido estudar a linguagem por um viés afetivo, sem se esquecer do contexto e das escolhas.

Seus continuadores, Marouzeau e Cressot, em especial o primeiro, emprega à língua a noção de “repertório de possibilidades”. Os falantes aprendem do fundo comum, dependendo do contexto comunicacional, das necessidades de expressão, praticando sua escolha e seu estilo.

Mattoso Camara Jr., em sua obra *Contribuições à Estilística Portuguesa* (1952), vai dissertar acerca dos usos expressivos da língua, baseando-se nas três funções de linguagem, que não suprimem uma à outra, mas podem predominar em um ou outro aspecto, emprestadas de Karl Bühler:

- Representação (*Darstellung*): apreciação do conteúdo disseminado pelo autor sem julgamento de valor, apenas informativo, típico dos textos de caráter épico;
- Expressão (*Kundgabe*): há revelação do autor, ele se dá a conhecer. A expressão se encontra com maior relevância na poética lírica;
- Aliciamento (*Appell*): o autor busca convencer o leitor. O texto publicitário e a poética dramática apresentam esta função da linguagem em predominância.

Vale à pena considerar, em linhas gerais, alguns pontos definitórios acerca da Estilística do som e Estilística da palavra, as quais serão empregadas para o desenvolvimento deste trabalho. A primeira trata dos valores expressivos sonoros identificáveis nas palavras e/ou enunciados, como “acento, entonação, altura, ritmo, exercendo grande importância na função emotiva.

Acerca dos sons da língua e a maneira como o autor decide expressá-lo, Martins assim se coloca:

Os sons da língua – como outros sons dos seres – podem provocar-nos uma sensação de agrado ou desagradado e ainda sugerir ideias, impressões. O modo como o locutor profere as palavras da língua também pode denunciar estados de espírito ou traços da sua personalidade. Evidentemente, essas impressões e sugestões oferecidas pela matéria fônica são recebidas de maneira diversa conforme as pessoas. São os artistas que trabalham com a palavra, poetas e atores, os que melhor apreendem o potencial de expressividade dos sons e que deles extraem um uso mais refinado. (MARTIS, 2012, p. 45)

Já a segunda, tratará de estudar os aspectos expressivos da palavra ligados à morfologia e à sintaxe, “de forma que não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais” (MARTINS, 2012, p. 97).

Trabalhar a Estilística demanda do estudioso trabalho árduo e de máxima apuração e análise, sem desconsiderar a sensibilidade e orientação a fim de que se garanta a este novo campo de estudos científicos maior riqueza e detalhamento, interpretando adequadamente os recursos expressivos e impressivos da língua, de acordo com o contexto solicitado.

3. *Corpus selecionado*

O *corpus* desta pesquisa tem por intuito tecer a análise das produções musicais do regente, produtor, compositor e cantor Pedro Valença à luz dos estudos da Crítica Genética e da Estilística. Importante se faz apresentar um breve relato biográfico sobre o músico.

Pedro Valença de Almeida nasceu em 28 de agosto de 1988, em São Paulo, capital. Saiu de lá apenas duas vezes: quando morou em Santos, por dois anos e para estudar, com 21 anos, no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) – *Campus* Engenheiro Coelho.

Sua família não segue a linhagem tradicional. Foi criado pela mãe, Jô Valença, massagista terapêutica, professora e palestrante. O pai, Flávio Almeida, conheceu quando tinha 10 anos de idade. Passou a ter duas famílias e ganhou quatro irmãos, um por parte de mãe e três por parte do pai.

Valença atribui a sua mãe toda a sua base educacional, espiritual e musical. Por ter mentalidade mais aberta, ela sempre deixou que os filhos tomassem as suas próprias decisões. Não foi omissa com a educação, pe-

lo contrário, aliou com muita sabedoria o binômio “casa-escola”. Sempre foi muito espiritualizada e escolheu a Educação Adventista como base escolar e espiritual para as crianças. Pedro Valença diz que foi muito natural o seu desenvolvimento, pois via muita coerência nos conceitos morais que a escola e mãe ensinavam. . A mãe, que tem uma veia musical, cantava para ninar o filho. Valença diz ter herdado dela a harmonia no canto.

A palavra que marca a infância e adolescência é timidez. Dizia ser quieto, tinha dificuldade de se relacionar com outras crianças. Considerava-se uma pessoa “sem graça” e que a vida “não tinha sabor nem valor”. Nunca considerou a hipótese de ser artista.

O ponto da virada se deu quando conheceu Jesus de forma racional e com Ele estabeleceu uma amizade profunda. Aos 14 anos foi convidado para cantar em um grupo da Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD). Há aqui um fato interessante: foi a partir desse convite que o amor pela música tocou seu coração. O músico não era membro da IASD, apenas estudava no colégio da mesma congregação. Ele cantava no Colégio, em programações especiais. Como o grupo era composto apenas por adventistas batizados, ele “mentiu” para poder fazer parte do grupo, pois ainda não era membro batizado da instituição religiosa.

Desse novo relacionamento resultou a escrita de uma poesia, hoje cantada pelo grupo Novo Tom, que revela as mudanças que Cristo operou em sua vida, pois considera que Deus foi o responsável por suprir as sua incompletude e torná-lo seguro. Assumiu-o como guia de seu viver. Para ele, “Deus é aquilo que me falta”:

Eu andava sem destino à procura de uma luz
Quando um dia descobri a vida plena em Jesus
Esse amigo em minha vida demonstrou o que é viver
E a beleza desse encontro fez a vida florescer

Sua graça tão preciosa resgatou o meu valor
Trouxe estrelas pro meu céu, trouxe o sol e muita cor
Seu amor iluminado alegrou a minha vida
Trouxe pra minha alma e curou minhas feridas (...).

A partir de então, Pedro Valença passa a atuar com mais afinco na área musical, ensaiando e compondo algumas letras. Interrompe o curso de Publicidade, em São Paulo, e o trabalho em uma empresa que já lhe garantia certa estabilidade para dedicar-se exclusivamente à música. Inicia o curso de licenciatura em Música no UNASP – *Campus* Engenheiro Coelho. Durante a graduação, pôde aperfeiçoar suas técnicas de canto e

ampliar os conhecimentos sobre instrumentos musicais. Acumula cerca de 40 composições autorais, a maioria conhecida amplamente pelo público que acompanha e admira a trajetória musical do cantor.

Acerca dos trabalhos e grupos musicais que participou e nos quais continua atuando, cabe citar os mais relevantes de sua trajetória profissional:

- **Grupo Novo Tom** – Formado em 2000 por 12 funcionários e alunos do UNASP – EC, o grupo de música contemporânea cristã passou por 25 formações, com 62 canções gravadas e 120 cidades visitadas ao longo dos 18 anos de formação, contabilizando cinco álbuns, todos gravados pela Unaspress, editora universitária do UNASP: *O melhor lugar do mundo* (2001); *Pode cair o mundo... Estou em paz* (2005); *Novo Tom ao vivo* (2008); *Justificado* (2014) e *Acústico Novo Tom* (2017). Pedro Valença fez parte do grupo de 2011 até 2016.

- **Vocal Livre**: Pedro participou da fundação do grupo, iniciado no primeiro sábado que chegou no Centro Universitário, em companhia dos amigos Jacque Palheiros (contralto e diretora), Lenise Anturnes (soprano e diretora), Matias e Rodolfo³¹ composto por 12 vocalistas e cinco instrumentistas, em 2010, e atua hoje na diretoria e é um dos tenores do grupo. O grupo já se apresentou em mais de 100 cidades brasileiras e também tem forte engajamento em projetos de voluntariado mundo afora como: Egito, Angola, Guiné Bissau e Indonésia. Possui dois discos produzidos e editados pelo compositor: *Bela História*, lançado em 2012 e *Por Toda Terra*, lançado em 2017. A poesia amarrada à estética musical leva o público a uma experiência mais profunda de reflexão e inspiração para uma vida melhor.

- **Coral Jovem UNASP** – Composto por coristas alunos do Ensino Médio do UNASP – EC. Pedro Valença produziu o CD *Mil Versos* em 2017, gravado pela Unaspress. Sobre o disco, Pedro Valença diz: “Segurem o olhar vibrante e a alegria no rosto. Sejam tudo que são cada dia mais intensamente e inteiramente para Deus”.

- **CD Pode Ser** – O encarte marca o início do ministério solo de Pedro Valença. Foi lançado no dia 20 de novembro de 2016, no UNASP-EC, gravado e distribuído no formato físico e nas plataformas digitais (Deezer, Apple Music, Spotify) pela Unaspress. Foi co-produzido pelo

³¹ Não foi encontrado o sobrenome dos outros organizadores do grupo, bem como suas funções no grupo.

maestro Lineu Soares, pela professora do Departamento de Música e também cantora Regina Mota e por Marcel Freire, também músico, que cuidou da parte burocrática do disco. Todas as canções do CD são autorais. Pedro, que preferia as apresentações “voz e violão” optou em dar “nova roupagem” e sonoridade a esta obra, pois as canções mereciam tal destaque. Quanto à linhagem conceitual, o artista diz não seguir algo concreto, mas afirma que “Tem músicas bem do início da minha estrada como músico até coisas mais recentes. Acredito que esse disco foi um marco da minha fase inicial de composição, um compêndio”.

Sobre a qualidade do material produzido, os artistas acima citados relatam:

Soares explica que o processo técnico todo envolve desde a gravação de base, de voz e orquestra até a mixagem e masterização. “Esse CD foi produzido muito rápido, porque o Pedro já tinha todo o repertório, já estava maduro. No período de um pouco mais de um mês a gente fez tudo”, conta o maestro. Ele ainda diz que “Pedro é um grande expoente da nova geração e traz a arte com a mensagem de uma forma muito atual, muito coerente com o tempo”.

Ele é um músico muito privilegiado com a composição. As músicas são diferentes umas das outras. O fato de ser tudo dele não torna tudo igual”, elogia Regina.

Para mim foi muito natural, ele é um dos meus melhores amigos, o considero como meu irmão. Ficou um produto coeso, bem cantado e profundo. Acho que é um ótimo primeiro passo para uma carreira solo, opina Freire. (ACONTECE NO UNASP, 2016)

A realidade do cenário musical brasileiro vem mostrando que o gênero musical *gospel* – termo da língua inglesa formado pela junção das palavras *God* (Deus) e *spell* (palavra), surgindo de suas supressões a palavra *gospel* que significa “Palavra de Deus” – tem despertado grande interesse nos ouvintes que procuram uma experiência religiosa mais intensa com Deus.

Valença, que não produz “música por música”, explica que as suas composições nascem de necessidades reais, da missão de compartilhar o amor de Deus e de demonstrar, na prática, como experiências pessoais ou de conhecidos podem ser aplicadas a outras vidas que estão enfrentando as mesmas situações adversas. Desta forma, as letras têm a intenção de levar o apreciador de seu trabalho a refletir em sua existência, quando este está mais próximo ou mais distante de seu Criador.

O processo de composição das letras de música de Pedro Valença é permeado das experiências vividas em seu cotidiano, quer seja nas alegrias, tristezas, dramas existenciais e desafios do dia a dia. As músicas têm como objetivo auxiliar as pessoas a renovar seus propósitos com Deus, a fim de mostrar a elas que existe um horizonte maior e melhor.

A pretensão desta pesquisa, portanto, é analisar como se constitui o processo de criação das letras de músicas do artista, por meio do trabalho composicional, estilo musical, das influências sonoras e escolhas empregadas para a constituição das melodias.

O desenvolvimento da pesquisa se dará por meio de futura apuração dos manuscritos musicais dos irmãos e um possível encontro para entrevistá-los como requisito de constituição do *corpus* deste trabalho. Dentre todas as produções musicais da banda, será escolhido um dos CD's ou EP's, ou mesmo algumas músicas da discografia citada anteriormente para a construção da análise envolvendo os estudos da Crítica Genética e Estilística, já explicitados anteriormente.

Segue exemplo de uma das letras de músicas que pretendemos analisar:

Canção de Jó
(Pedro Valença)

Vejo um sorriso, ninguém sabe explicar
 Não é aquela moça da má notícia
 Não sabe o que dela será
 Lhe disseram que sua vida estava frágil
 Mais uma vez teria que lutar
 E por um tempo ter os seus sonhos trocados
 Pela vontade simples de viver
 Mas a surpresa é notar
 Que a sua calma expressão não se alterou
 E em resposta ao sofrimento
 Mostra ao mundo a sua paz

Deus me deu e ele pode me tirar
 Grato sou, me alegro a cada respirar
 Podem os meus dias se acabarem
 Da minha história isto não é o fim
 Deus tem melhores soluções pra mim

isso me basta eu posso ser feliz

Muitos te perguntam:
 Quer teu Deus te castigar
 Por que ele permite que o sofrimento

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Faça um filho seu chorar?

Com sua vida mostra Deus e sua bondade
Não vê tempo e não vê condição
Pra toda dor existe um tempo a ser contado
Em Deus existe vida eternal
Essas palavras, seu exemplo, seu sorriso
São pra mim motivação
E pra que seja de outros corações aflitos
Faço dela uma canção

Deus me deu e ele pode me tirar
Grato sou, me alegro a cada respirar
Podem os meus dias se acabarem
Da minha história isto não é o fim
Deus tem melhores soluções pra mim
E isso me basta eu posso ser feliz

Grato sou, isso ninguém vai me roubar
Podem os meus dias se acabarem
Da minha história isto não é o fim
Deus tem melhores soluções pra mim
E isso me basta eu posso ser feliz
Vejo um sorriso, ninguém sabe explicar
Não é aquela moça...

4. Contribuições esperadas

Espera-se com esta pesquisa contribuir para os estudos referentes à Crítica Genética e à Estilística no tocante à análise de letras de música, buscando verificar no material estudado, o *corpus* constituído, as marcas particulares dos autores no “ir e vir” do texto, bem como apreciar os recursos e elementos estilísticos empregados para conferir ao produto riqueza e significação.

O trabalho atingirá não só os apreciadores das obras musicais de Pedro Valença, mas todos os estudiosos da linguagem, a comunidade acadêmica, que poderão conhecer esse gênero musical tão rico e em ascensão que é o *gospel*. Desta feita, nosso estudo consiste numa pequena contribuição a essa seara de estudos genéticos e estilísticos, capaz de abarcar as mais diversas formas de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Celso G. L. *Processo criativo e composição musical*: proposta para uma crítica genética em música. Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética, X Edição, 2012, p. 237-245.

LEBRAVE, Jean-Louis ; GRÉSILLON, Almuth (2009). *Linguistique et génétique de textes*: undécalogue. Disponível em: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384099>. Acesso em: 16 set. 2018.

LOCKWOOD, Lewis (2004). *The music and life of Beethoven*. New York: Norton. 604p.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*: a expressividade na língua portuguesa. 4. ed. rev. 2. reimp. São Paulo: Edusp, 2012. p. 21-97

MELO, Gladstone C. de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1996. p. 15-24

MUSZKAT, M. Música, *Neurociência e desenvolvimento humano*. Ministério da Cultura e Vale: A Música na Escola. São Paulo, 2012.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e neurociências. *Revista Neurociências*, 8(2): 70-75, 2000.

OLIVEIRA, L. C. P. *Crítica genética e a música*: o que o compositor não ouviu? Lume UFRGS, Rio Grande do Sul, 2011.

PANICHI, Edina. *Processos de construção de formas na criação*: o projeto poético de Pedro Nava. Londrina: Eduel, 2016.

PEDRO Valença lança primeiro álbum solo no UNASP. Acontece no UNASP, 21 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.unasp.br/noticias/pedro-valenca-lanca-primeiro-album-solo-no-unasp/#>>. Acesso em 25 set. 2019.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SALLIS, Friedemann (2002). *The genealogy of györgykurtág's 'homage à R. Sch', op. 15d*. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, T. 43, Fasc. 3/4. p. 311- 22.

**ENTRE TRAMAS CEREBRAIS E OS FENÔMENOS DA RUA:
ALBERTO MUSSA E A CONSTRUÇÃO DE SUA IMAGEM
COMO ESCRITOR NA CENA LITERÁRIA CONTEMPORÂNEA**

Joyce Silva Braga (UERJ)
joycesilvabraga@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação busca não somente apresentar o autor Alberto Mussa por meio de comentários críticos acerca das obras que compõem um de seus projetos literários mais relevantes, o “Compêndio mítico do Rio de Janeiro”, mas, principalmente, analisar o espaço biográfico do escritor, no sentido de refletir sobre a imagem que o escritor constrói de si na cena literária contemporânea, pois essa imagem dialoga, na nossa visão, com a posição do narrador das obras de Mussa e com o entendimento de suas obras em geral.

Palavras-chave:

Alberto Mussa. Espaço Biográfico. Ficção contemporânea.

Em 2015, o escritor Alberto Mussa publicou um conto autobiográfico, incluído no livro *O meu lugar*, organizado por Luiz Antonio Simas e Marcelo Moutinho. O objetivo da publicação era falar do Rio de Janeiro a partir dos diferentes bairros que o compõem e sob a perspectiva de olhares igualmente diversos. Foram selecionados 34 escritores para esta empreitada e cada um devia ter uma relação de profunda intimidade com o “seu lugar”, ou seja, o seu bairro, além de demonstrar, segundo os organizadores, “a capacidade de observar a cidade para além do óbvio, do efêmero, do tempo cronológico” (SIMAS; MOUTINHO, 2015).

O conto de Mussa, intitulado “Laranjas e Tangerinas”, aborda o bairro do Grajaú e mantém o olhar fixo na feira que havia em frente de sua casa. O escritor nos conta que a feira acontecia existencialmente dentro de sua casa por dois motivos: o quarto dele era o que ficava na frente da casa e todas as vozes dos feirantes acabavam por acordá-lo nas manhãs de terça, e, também, porque sua mãe deixava que os feirantes entrassem pelo portão de sua casa para usar uma bica de água que eles tinham no quintal. Conta Mussa que a feira foi a sua grande iniciação:

Logo, todo aquele tumulto me acordava; e eu ficava ouvindo gargalhadas, xingamentos, discussões, provocações, cantorias. Além de histórias, naturalmente. Histórias de feirantes - tão maravilhosas quanto as que eu lia nos livros, mas imbuídas de um saber todo particular. Tive contato com personagens ao mesmo tempo reais e míticos. (MUSSA, 2015, p. 43)

A experiência da feira, segundo Mussa, o fez homem, pois

Tudo que veio depois, todos os fenômenos da rua que formaram a minha personalidade – o bicho, a sueca, a porrinha, a capoeira, a macumba, o Maracanã, as escolas de samba e, sobretudo, o morro do Andaraí (que é a negação do próprio Grajaú) – só se tornaram possíveis porque antes houve a feira, porque nasci na frente da barraca das laranjas e das tangerinas. (MUSSA, 2015, p. 44)

A feira, enquanto mercado público, apresenta uma confusão de vozes, um vozerio, no sentido de muitas vozes juntas. Trata-se de um local onde não há hierarquias ou permanências, o que se aproxima, em certo sentido, dos personagens em trânsito que aparecem nas narrativas de Mussa. Personagens como Fortunata, Leonor, Aniceto, Páscoa, Jinga, Camundele, Tito Gualberto, Balbino Ribeira, Ângela Pacheca, Catarina Morena, Jerônima Rodrigues, entre outros. Além disso, no conto em questão, o escritor evidencia como as referências culturais africanas, afrobrasileiras e ameríndias estão presentes em sua vida, como formaram a sua personalidade. Referências que fazem parte, em grande medida, da base de seu “Compêndio Mítico do Rio de Janeiro”, principalmente porque “Laranjas e tangerinas” é um relato que está intimamente ligado ao que Arfuch (2010) conceituou como espaço biográfico.

O espaço biográfico se forma a partir de uma confluência de múltiplas formas, gêneros textuais e expectativas de leitura, conforme assinala Arfuch (2010). Não se trata, porém, de uma somatória de textos diversos, mas de textos que constroem um horizonte de inteligibilidade para a compreensão das narrativas do eu e de seus inúmeros desdobramentos na cena contemporânea. Dessa forma, o espaço biográfico se relaciona ao viés do dialogismo bakhtiniano, à intertextualidade e à interdiscursividade, principalmente porque, ao pensarmos sobre a imagem que o escritor vai construindo no cenário contemporâneo, observamos que ele está imerso em entrevistas midiáticas e apresentações diversas, como feiras, palestras, cursos e outras aparições em público. Ao longo de tais aparições, biografemas (BARTHES, 1979) são projetados, e estes passam a fazer parte da imagem fragmentária do sujeito, que hoje já não pode ser capturado pelo estereótipo de uma totalidade. O biografema insere-se na crítica literária como um significante fecundo de significações que iluminam não apenas a interpretação da obra do escritor, mas também a forma como essa obra será recebida pela crítica especializada, principalmente se atentarmos aos estudos de Edward Said acerca das representações do intelectual (2005).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os biografemas aparecem na obra de Mussa essencialmente por meio dos frequentes “paratextos” escritos pelo próprio autor em sua obra ficcional, como as advertências, apêndices, pós-escritos, mapas, cronologias, letras de músicas, epígrafes, dedicatórias, citações, cartas, mapa astral, notas de rodapé, agradecimentos, nota prévia, cálculo textual, lista de moradores, traduções livres, entre outras modalidades textuais. São esses textos e paratextos, juntamente com os romances, que compõem o espaço biográfico do escritor Alberto Mussa e nos permitem analisar a imagem que o escritor constrói de si na cena literária contemporânea.

Por exemplo, no romance *A hipótese humana*, em um “paratexto” antes do início da narrativa, o autor declara: “a exemplo de outros, e por exigência dos leitores, *A hipótese humana* também se baseia num obscuro caso real que, mesmo mal documentado nos arquivos da polícia, é dos mais vívidos capítulos da minha lenda familiar” (MUSSA, 2017, p.7). Essa referência dialoga com o romance na medida em que, posteriormente, o narrador vai expor a origem do núcleo familiar da vítima do enredo policial: a origem mineira dos Baeta Neves, numa clara referência ao sobrenome do autor.

Aliás, a origem árabe do sobrenome “Mussa” também é tratada em um dos romances do autor, *O enigma de Qaf*, quando o narrador explica ao leitor sobre a origem do oitavo poema:

Fui, assim, obrigado a revelar que não havia fontes, se o conceito se aplica apenas à matéria escrita; e que fora meu avô Nagib, ao se apaixonar por minha avó Mari, fugir de casa e embarcar clandestinamente no vapor que levava a família de Mari para o Brasil, quem trouxera, além de uma bagagem apenas constituída de livros, parte dos versos da Qafya al-Qaf, sabidos de cor. A essência do poema aprendi com meu avô. O resto, as lacunas que a memória do velho Nagib não reteve, recuperei de lendas colhidas em minhas peregrinações pelo Oriente Médio, e de toda a sorte de dados históricos dispersos que fui capaz de compilar. (MUSSA, 2004, p. 13)

Nagib David Mussa, avô do escritor e amante de literatura, que nasceu no Líbano e veio para o Brasil em 1920, é citado em algumas entrevistas pelo escritor Alberto Mussa, como na entrevista realizada por Isaura Daniel e publicada pelo Portal da Agência de Notícias Brasil-Árabe (ANBA), em 2006. A referência às peregrinações do narrador também dialoga com entrevistas do escritor Alberto Mussa sobre viagens ao Líbano e a busca por livros e traduções dos *Poemas suspensos*, como citamos anteriormente.

Outras referências são mais sutis, como a que está presente na advertência do romance *A primeira história do mundo*, em que o autor assume um viés ambíguo ao afirmar:

Embora não seja propriamente um defeito, cumpre advertir que não pude contar com a figura canônica do investigador, com o tradicional “detetive” (como se tem dito em mau português). Tal função – indispensável, consoante as convenções do gênero – terá de ser exercida diretamente por mim. (MUSSA, 2014, p. 7)

A ambiguidade criada por essa advertência está no fato de que, nela, a voz do narrador se aproxima da voz do autor, o que também ocorre em “De canibus quaestio”, em que o narrador utiliza a técnica narrativa presente em *O Enigma de Qaf* e elabora seu discurso entremeando a história principal com paratextos. Em um dos paratextos do conto “De canibus quaestio”, quem assume a narração, sob nossa perspectiva, é o autor Alberto Mussa, que explica a motivação da escrita daquele conto, além de brincar com o leitor ao comentar, em uma nota de rodapé, um caso curioso acerca de uma das organizadoras da publicação (Tatiana Salém Levy) e de sua agente literária Luciana Villas-Boas. Quanto à motivação para a escrita do conto, diz Mussa (autor/narrador) que o conto “De canibus quaestio” se originou como uma resposta ao amigo filósofo e poeta tunisiano AbdelWahab Medeb, que, diante da leitura do ensaio *Meu destino é onça*, lhe escreveu uma carta, dizendo:

Estimado Mussa... li impressionado e consternado o texto sobre os selvagens brasileiros de quem você diz, inclusive, descender. E passei a rezear que seu interesse pelos poetas beduínos... sobre quem discutimos com prazer e profundidade... tenha raiz numa admiração um tanto mórbida pela barbárie, pelos povos que não alcançaram a etapa histórica da civilização... (MUSSA, 2010, p. 49)

A carta é relativamente longa, mas a leitura do trecho acima já possibilita entender o tom e o assunto. A voz narrativa continua a história principal e, nos próximos paratextos, a voz do autor comenta sobre a carta explicitando a teoria geral da antropofagia, principalmente pelo caráter metafísico e pelas funções funerária e sacrificial. Não poderíamos deixar de perceber que o conto trata de uma história tunisiana, mas, paralelamente, há um debate não apenas sobre o canibalismo, mas sobre as concepções de civilização, humanidade e barbárie, temas caros à obra de Mussa de uma forma geral. Vale ainda citar o último trecho do conto, grafado em itálico no original:

Se o estímulo veio da Tunísia, devo a realização deste conto à minha mãe Marlene, cujas velhas amigas na cúria metropolitana do Rio de Janeiro possibilitaram minha ida ao Vaticano e o acesso àqueles tão se-

Marlene é o nome da mãe do autor Alberto Mussa. Sobre os tais documentos citados no trecho destacado, vale dizer que o narrador do conto afirma que os documentos encontrados no Vaticano são fundamentais para consolidar a versão dos fatos narrados. Como vemos, esses paratextos funcionam, sob nossa perspectiva, como um recurso para produzir um efeito de real, um efeito de presença, como um argumento de autoridade do narrador. Assim, a imagem que o escritor Alberto Mussa constrói de si dialoga, na nossa visão, com a posição do narrador de suas obras.

Vamos retornar ao conto “Laranjas e tangerinas”, que comentamos no início deste tópico. Nesse conto autobiográfico, o escritor Alberto Mussa afirma que teve a sua personalidade formada pelos “fenômenos da rua”. O escritor elenca em seu texto alguns desses “fenômenos”: a feira, o jogo do bicho, a sueca, a porrinha, a capoeira, a macumba, o Maracanã, as escolas de samba e, sobretudo, o morro do Andaraí. A expressão “fenômenos da rua” nos remete invariavelmente aos estudos do antropólogo Roberto DaMatta (1997), principalmente às teses sobre a distinção entre indivíduo e pessoa, ao jeitinho/malandragem e ao “sabe com quem está falando”, pois aquela expressão faz parte da dualidade “casa versus rua”. Casa e rua, na interpretação de DaMatta sobre as relações sociais e culturais no Brasil, não seriam apenas espaços físicos, mas modos de organização social, modos de pensar a realidade, e, principalmente, posicionamentos políticos em comunidade, já que seriam determinantes para a orientação da conduta e/ou comportamento nas relações privadas (casa) e nas relações públicas (rua).

DaMatta afirma que “a categoria rua indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que casa remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares (DAMATTA, 1997, p. 90). Podemos inferir, portanto, que o escritor Alberto Mussa se coloca no plano do mundo, dos mistérios, do movimento, da novidade, do ambíguo, e os “fenômenos da rua” seriam, nesse sentido, espaços transgressores, de trocas culturais, de experiências, de encruzilhadas. De fato, se pensarmos na lógica que Mussa utiliza para construir a narrativa “O Trono da Rainha Jinga”, veremos que há um deslocamento conceitual em relação ao que se considera uma representação da personagem negra na literatura brasileira, pois o escritor busca se distanciar dos estereótipos e das hierarquias subjacentes a tais estereótipos.

Vale analisar, dessa forma, o pós-escrito “Como escrevi ‘O Trono da Rainha Jinga’”, publicado na revista ‘História Social da Língua Nacional: Diáspora Africana’, em 2014. Mussa conta que uma das experiências mais impressionantes de sua história de leitor foi a descoberta, aos 15 anos, do poema narrativo “A cachoeira de Paulo Afonso”, de Castro Alves. O poema estava em um livro de seu pai que reunia a obra completa do poeta e Mussa comenta que aquele texto soava muito original, apesar de ter um enredo simples. Ele conta:

Impressões de leitura, ainda mais as da juventude, se explicam muito mal. Mas acredito hoje compreender aquele espanto: eu nunca tinha lido narrativa brasileira (fosse poesia épica ou prosa propriamente dita) que atribuísse a personagens negras, a escravos, valores éticos idênticos aos dos heróis e heroínas românticos. Na *Cachoeira de Paulo Afonso*, Maria e Lucas tem a mesma nobreza de sentimentos, os mesmos valores morais e a mesma beleza de qualquer das personagens brancas de Macedo ou Alencar. Nunca a literatura oitocentista e mesmo em quase todo o século XX um escravo de sexo masculino foi descrito como belo. Muito ousado, aquele Castro Alves. (MUSSA, 2014)

Segundo Mussa, a lembrança dessa experiência de leitura se agrega à construção de sua narrativa “O Trono da Rainha Jinga” na medida em que expõe uma característica marcante na recepção da literatura brasileira: a tendência a, quando não há referência à cor da pele dos personagens, presumirmos que seja branca. O inverso ocorre com as personagens negras, afirma Mussa, que são quase sempre identificadas pela cor da pele, além de deixarem de ser mencionadas pelo nome ao longo da narrativa, para serem “o negro” ou “a mulata”. Seu intuito seria, assim, evitar sistematicamente esse processo distintivo ao escrever as suas narrativas. No entanto, Mussa ressalta que

Problema mais difícil de resolver é o dos estereótipos. Dizem os especialistas que todo estereótipo tem um fundo de verdade. Pode ser. E de fato seria inverossímil tratar uma personagem como Chica da Silva (que pode ser lançada facilmente no conjunto das “mulatas” sensuais e permissivas da literatura brasileira) retirando dela todo viés erótico. Da mesma forma, criar literariamente um capoeira sem nenhum traço do “malandro” seria quase impossível. (MUSSA, 2014)

Deste modo, Mussa afirma que utilizou a estratégia de aproveitar o “fundo de verdade” sem cair na estereotipia elementar, acrescentando à caracterização dos personagens aspectos originais, como, por exemplo, a distinção intelectual a personagens negros. Mussa afirma em seu pós-escrito que buscou atribuir ficcionalmente à rainha Jinga um pensamento cosmogônico, que se baseou em uma releitura feita pelo escritor acerca de um mito quimbumbo, uma das mais importantes etnias africanas con-

correntes na formação da cultura brasileira. Esta foi a grande pretensão de originalidade de “O Trono da Rainha Jinga”, segundo o escritor, pois “as grandes referências mitológicas inseridas na literatura brasileira são esmagadoramente bíblicas ou greco-latinas, como as de todo o mundo ocidental. Mesmo quando há alguma tradição africana, ficamos limitados à herança jeje-nagô dos condomblés” (MUSSA, 2014).

Promover essa transgressão no modo como os negros são representados na literatura brasileira reforça a fala de que sua personalidade foi formada pelos “fenômenos da rua”, pois, conforme DaMatta, “a entrada no mundo (e a saída de casa) é, como vemos, equivalente a conhecer a rua com seus mistérios e regras” (DAMATTA, 1997, p. 240). Na verdade, o movimento de trabalhar com a cultura africana e afrobrasileira no romance brasileiro rompe com a fixidez das regras relativas ao espaço no gênero romanesco; ou seja, a de situar a ação no espaço da “casa”, tendência da qual Mussa procura desviar-se, essencialmente para evitar ou fugir das estereotípias. Dessa forma, “O Trono da Rainha Jinga”, narrativa que inaugura o “Compêndio Mítico do Rio de Janeiro”, compõe uma faceta importante da imagem que o escritor Alberto Mussa constrói em seu fazer literário: além de demonstrar interesse pelas cosmogonias não ocidentais, o escritor busca reforçar que a elite intelectual brasileira tem uma dívida com o patrimônio humanístico dos povos africanos, indígenas e ciganos.

O intuito de inserir ficcionalmente as cosmogonias não ocidentais também aparece no pós-escrito “Como escrevi ‘O Enigma de Qaf’”, publicado na segunda edição da narrativa, que contou ainda com um prefácio elaborado pela professora Walnice Nogueira Galvão. Afirma Mussa que, quando começou a carreira de escritor, tinha a consciência de que sua ficção estaria vinculada à história do Brasil, à cultura popular e às grandes cosmogonias africanas e ameríndias.

Não era um projeto nacionalista, na acepção vulgar do termo, como pode parecer; mas uma consequência natural da minha história afetiva – o convívio das ruas, na zona norte do Rio de Janeiro; a ligação familiar com as escolas de samba; a experiência transcendente dos terreiros de umbanda e candomblé – conjugada aos interesses intelectuais surgidos durante minha passagem pela faculdade de Letras da UFRJ: as línguas africanas e indígenas e sua correspondente etnoliteratura. (MUSSA, 2013, p. 259)

Também nesse pós-escrito Mussa reafirma sua relação com a “rua” quando cita “o convívio das ruas”. No entanto, vale destacar que, ao explicar racionalmente sobre como “O Enigma de Qaf” foi escrito – isto é, como o escritor desenvolveu cada capítulo, assim como a relação com

a tradução de *Os Poemas suspensos*, o assunto do enigma, a linguagem do narrador, a forma como foi recebido pela crítica –, o escritor Alberto Mussa ressalta que o encontro com a poesia beduína foi ocasional, “acidental”, como prefere mencionar. De acordo com Mussa, no período em que concluía os contos de “Elegbara”, ele tinha a ambição de conhecer todos os clássicos da literatura universal e, por isso, não demorou que uma antologia de poesia árabe (tradução francesa) parasse em suas mãos. Essa antologia lhe causou um impacto tão intenso que o levou a buscar aprender o idioma árabe para ler os poemas no original. Declara Mussa: “insisto na causalidade desse fato porque a etimologia do meu sobrenome pode sugerir nessa busca alguma espécie de etnicidade ou resgate de raízes ancestrais. Não foi o caso: minha agenda de leitura iria me conduzir, cedo ou tarde, àquele encontro (MUSSA, 2013, p. 260).

Ao destacar o afastamento do escritor relativamente a uma suposta busca por raízes ancestrais, esse relato sobre a construção de “O Enigma de Qaf” ilumina uma outra característica que Mussa vem construindo acerca de sua imagem: a erudição. A ambição por “conhecer todos os clássicos da literatura universal” se relaciona a um outro texto do escritor intitulado “Decálogo do leitor” (2016). Dos dez mandamentos do decálogo, citaremos apenas dois:

II – Comece a ler desde cedo, se puder. Ou pelo menos comece. E pelos clássicos, pelos consensuais. Serão cinquenta, serão cem. Não devem faltar *As mil e uma noites*, Dostoiévski, Thomas Mann, Balzac, Adonias, Conrad, Jorge de Lima, Poe, García Márquez, Cervantes, Alencar, Camões, Dumas, Dante, Shakespeare, Wassermann, Melville, Flaubert, Graciliano, Borges, Tchekhov, Sófocles, Machado, Schnitzler, Carpentier, Calvino, Rosa, Eça, Perec, Roa Bastos, Onetti, Boccaccio, Jorge Amado, Benedetti, Pessoa, Kafka, Bioy Casares, Asturias, Callado, Rulfo, Nelson Rodrigues, Lorca, Homero, Lima Barreto, Cortázar, Goethe, Voltaire, Emily Brontë, Sade, Arregui, Verissimo, Bowles, Faulkner, Maupassant, Tolstói, Proust, Autran Dourado, Hugo, Zweig, Saer, Kadaré, Márai, Henry James, Castro Alves.

VII – Na natureza, são as espécies muito adaptadas ao próprio habitat que tendem mais rapidamente à extinção. Prefira a literatura brasileira, mas faça viagens regulares. Das letras européias e da América do Norte vem a maioria dos nossos grandes mestres. A literatura hispano-americana é simplesmente indispensável. Particularmente os argentinos. Mas busque também o diferente: há grandezas literárias na África e na Ásia. Impossível desconhecer Angola, Moçambique e Cabo Verde. Volte também ao passado: à Idade Média, ao mundo árabe, aos clássicos gregos e latinos. E não esqueça o Oriente; não esqueça que literatura nenhuma se compara à da Índia e às da China. E chegue, finalmente, às mitologias dos povos ágrafos, mergulhe na poesia selvagem. São eles que estão na origem disso tudo; é por causa deles que estamos aqui. (MUSSA, 2016, p. 389-93)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como vemos, são extensas as referências literárias de Alberto Mussa. E são vastas as obras que o escritor indica, em seus mandamentos, para que alguém possa se tornar um bom leitor. A visão de um intelectual/escritor erudito perpassa a imagem do escritor também porque Mussa sempre repete em suas entrevistas e palestras que suas tramas são “cerebrais”. Incontáveis são as vezes em que esse termo é usado por Mussa, principalmente quando surge uma aproximação de sua literatura com a ficção de Borges ou Casares. Por “cerebral” podemos entender “racional”, já que Mussa afirma planejar meticulosamente os seus romances, com fichas de personagens, planilhas, mapas, referências, antes de iniciar a escrita propriamente dita. As tramas cerebrais também estão ligadas à presença em sua ficção da ideia de razão, da geometria, de teorias científicas e matemáticas. Comentando sobre um dos contos de *O movimento pendular*, Mussa afirma:

No caso de “O enredo circular” parti da figura do círculo para imaginar um encadeamento de histórias, em que uma fosse uma leve modificação da outra (ou seja, uma versão da outra), de maneira que ao final voltássemos à história inicial. Já a relação entre a geometria e a narrativa fantástica é que ambas têm regras muito rigorosas embora constituam universos naturalmente inexistentes. Isso é óbvio em relação à ficção fantástica, mas pouca gente se dá conta de que quase toda a matemática é um exercício de abstração, é um mundo construído artificialmente, fantásticamente (e basta pensar que o ponto, a reta ou o círculo são elementos impossíveis na natureza). Gosto muito desses desafios, desses estímulos: criar uma narrativa que reproduz implicitamente um conceito matemático. (MUSSA, 2013, p. 181)

Vale ainda retomar a fala do escritor sobre a forma como tomou conhecimento dos poemas beduínos. Essa causalidade destacada pelo escritor pode ser entendida ainda como uma tentativa de Mussa de se distanciar de uma das vertentes da literatura brasileira contemporânea: a autorreferência. Apesar de negar uma “busca por ancestralidade”, “O Enigma de Qaf” habilitou o escritor Alberto Mussa a participar de variados eventos sobre a cultura árabe, como entrevistas, palestras, feiras, cursos, entre outros. Um exemplo é a participação do escritor como um dos professores do curso “Panorama da Cultura Árabe” que o Instituto da Cultura Árabe (ICArabe) promoveu em 2006, realizado na Câmara de Comércio Árabe Brasileira, em São Paulo. Essas atividades foram tão constantes desde a publicação, em 2004, de *O Enigma de Qaf*, que o escritor afirmou recentemente que:

Quando escrevi “O enigma de Qaf”, comecei a ser rotulado como um autor árabe, um representante árabe na cultura brasileira. Jornalistas queriam me entrevistar sobre os conflitos na faixa de Gaza, sobre a política da Síria, sobre a perseguição aos muçulmanos na Índia etc. E eu não sou

árabe, nem muçulmano: sou neto de libaneses e palestinos, e que eram cristãos ortodoxos, apenas isso. Nunca aprendi árabe quando criança; meu pai não falava árabe, por exemplo. Fui estudar mais tarde, quando todos os velhos já estavam mortos, depois de um deslumbramento que tive quando conheci a poesia pré-islâmica, dos beduínos do deserto. Essa mitologia árabe pré-islâmica se somou às outras duas que costumam me inspirar: a ameríndia e a afrobrasileira. Mas o rótulo de árabe me intimidou; e eu passei a evitar tudo que fosse árabe, na minha literatura. (MUSSA, 2018)

Esta entrevista refere-se ao seu último romance, *A biblioteca elementar*, publicado em 2018. A pergunta que motivou esse comentário de Mussa se relaciona a uma explicação sobre um dos agradecimentos que o escritor fez ao final da narrativa: “agradeço ao amigo Wail Saddiq Hassan, por estimular minha reconciliação com o infinito imaginário da cultura árabe” (MUSSA, 2018, p. 191). O escritor Alberto Mussa explica na entrevista que a reconciliação se deu pela apropriação de certa noção estética da cultura árabe e sua inserção na trama da narrativa que se passa no Rio de Janeiro.

Uma declaração de Mussa que reforça nosso entendimento de que o escritor busca distanciar-se da autorreferencialidade da narrativa contemporânea é a seguinte:

Acho que *O Enigma de Qaf* é importante do ponto de vista de ser uma porta de entrada para um universo diferente, muito rico, esquecido, inclusive, no próprio mundo árabe. Ele possibilita uma viagem, que é o que eu gosto de fazer. Em todos os meus livros há, de certa forma, uma busca de uma coisa distante de mim. Não consigo escrever sobre mim, não consigo falar sobre uma experiência pessoal, sobre minhas angústias pessoais. O que me estimula a escrever é realmente uma vontade de fabular, de criar, de entrar num universo que seja distante, histórico, antropológico, mas distante de mim. Não conseguiria escrever um livro ambientado no tempo presente, escrevendo uma angústia que eu sinta. Não quer dizer que eu não tenha angústias ou que não goste de livros assim, mas acho que, como autor, não conseguiria me colocar dessa forma. Uma vez, usei uma frase que reflete um pouco isso. Se eu tivesse escrito um manifesto antropofágico, diria: “Só me interessa quem não sou eu”. (MUSSA, 2006, p. 149)

Essa frase também se repete muito no repertório do escritor: “só me interessa quem não sou eu”. Apesar de se tratar de uma provocação a alguns críticos que rotulam a sua literatura de “exótica”, o escritor explica que, na verdade, a sua matéria prima vai ser sempre a busca desse outro, “que não deixa de ser eu mesmo, porque eu sempre fui um pouco outro (...) A ideia do outro, de uma busca do outro mais radical, que vai além do folclórico, do superficial da cidade, do carioca, vai no sentido de perceber essas diferenças mais profundas” (MUSSA, 2016, p. 306).

As “diferenças mais profundas” se relacionam às mais variadas formas de percepção da realidade, ao contato e interação com o outro; e à forma como esse outro explica a existência a partir de sua própria perspectiva. Culturalmente, as “diferenças mais profundas” são as cosmogonias de cada povo, isto é, aqueles relatos míticos que fundamentam a origem dos seres e das coisas. A busca pela alteridade perpassa toda a literatura de Alberto Mussa, desde as narrativas de ficção a textos críticos/analíticos mais acadêmicos. Uma busca que se relaciona ao que o escritor chamou de “ancestralidade cultural”, como na seguinte afirmação, ao ser questionado sobre influências culturais em sua literatura:

Acho que as histórias dos nossos antepassados têm influência na nossa formação, na maneira de ver o mundo, na criação de uma coisa que é uma mitologia pessoal. Isso sempre me trouxe uma curiosidade. Não consegui comprovar que tive ascendentes que foram escravos no Brasil. Mas sempre me identifiquei com as heranças mais imediatas e reconhecíveis que estão na sociedade brasileira. A umbanda, o candomblé, a capoeira, o samba. De certa maneira é uma ancestralidade que reivindico como uma ancestralidade civilizatória, cultural. (MUSSA, 2019)

O diálogo com o outro a partir da mitologia está presente também em “Meu destino é ser onça”. No texto de abertura da obra, a qual é um ensaio que buscou restaurar o mito tupinambá, o escritor faz a seguinte dedicatória: “aos meus anônimos antepassados, fundadores da minha linhagem materna, que – nos seus tempos de glória – mataram e comeram muitos inimigos” (MUSSA, 2009). A referência à linhagem materna se justifica porque, em um texto introdutório que busca explicar a sua abordagem de pesquisa e também informar dados sobre o tronco linguístico dos tupinambás, de sua cultura e ocupação do território brasileiro, o escritor Mussa revela que, por exames de DNA, descobriu que possui linhagem materna ameríndia. Explica Mussa que esses exames fazem parte de estudos genéticos recentes, comandados por Sérgio Danilo Pena, que demonstraram que cerca de 33% dos brasileiros autodenominados “brancos” descendem diretamente de uma antepassada indígena, por linha materna. Entre os classificáveis como “negros”, esse percentual é de 12%. Assim, pelos dados da pesquisa expostos por Mussa, aproximadamente 20% dos brasileiros possuem antepassados indígenas.

No entanto, Mussa contesta esse percentual, argumentando que se deve somar a ele a possibilidade de os pais dos indivíduos também descenderem de indígenas, além de somar também os 4 avós, e ainda os bisavós, o que leva o escritor a afirmar que “no Brasil, a probabilidade de alguém ser descendente de índios é muito alta, talvez muito próxima de 100% – já que o processo miscigenatório que deu origem ao fenômeno

começou no século 16, bem antes da geração dos nossos bisavós” (MUSSA, 2009, p. 22). De posse dessa afirmação, Mussa conclui que, na verdade, os tupinambás não estão extintos, do ponto de visto biológico; o que se extinguiu foi a cultura tupinambá, tal como existia no século XVI. Dessa forma, argumenta o escritor: “Não sei o que é ainda é necessário fazer para que as pessoas compreendam isso – que não estamos aqui faz apenas cinco séculos, mas há uns 15 mil anos. Há 15 mil anos somos brasileiros; e não sabemos nada do Brasil” (MUSSA, 2009, p. 22).

Ao assumir suas referências culturais em entrevistas, relatos, palestras e conferências, e ao trabalhar em suas narrativas com essas referências – pois as populações que protagonizam suas narrativas são os africanos, os afrobrasileiros, os indígenas, os ciganos e, principalmente, os brasileiros –, o escritor Alberto Mussa acaba por evidenciar um movimento de busca por laços culturais e históricos que possibilitem a construção de sua identidade e do sentimento de pertencimento a determinadas culturas. São esses laços culturais e históricos que formam a sua imagem enquanto escritor. A busca por tais laços também se evidencia em uma declaração de Mussa dada em entrevista ao blog da editora Record acerca de seu romance *A biblioteca elementar*, em que é questionado sobre a sua preferência por uma personagem feminina:

Declarei isso no romance, que prefiro Leonor às outras. Mas no fim do livro acabo me traindo e divido essa paixão entre outras três: Bernarda, Ângela e Páscoa. Cada uma delas tem um encanto diferente. Mas em Leonor há algo um tanto sutil: em tese, ela não pertence a nenhum lugar, com precisão, porque a mãe não era cigana, mas mameluca. Leonor é a brasileira essencial, ou um símbolo da brasilidade, que é o não pertencimento. A construção de sua identidade se faz posteriormente, por decisão e esforço pessoais. Não é completamente herdado. É construído. Me identifico muito com essa maneira de ser. (MUSSA, 2019)

A ideia de compreender a cultura, principalmente a brasileira, como algo não completamente herdado é fundamental para entender como o escritor se posiciona: há um esforço pessoal para construir sua identidade cultural. Esforço que se traduz na obra de Mussa por meio de uma perspectiva diversa daquela engendrada pelo discurso da historiografia oficial, principalmente os discursos colonialistas e imperialistas. Assim, o percurso de Mussa enquanto escritor, isto é, seus interesses, seus projetos, suas publicações e áreas de atuação, em conjunto com os relatos que acabamos de analisar, permitem refletir sobre a imagem que o escritor Alberto Mussa constrói de si: a de um escritor erudito que busca lidar com as heranças e referências culturais que formam a identidade brasileira. No entanto, essa busca acaba por atingir um objetivo mais am-

plo: promover uma reescritura da historiografia oficial de populações que foram massacradas e alijadas dos centros de poder ao longo dos processos de colonização imperialista, como africanos, afrobrasileiros, indígenas e ciganos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier e Loyola*. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

MUSSA, Alberto. A Biblioteca Elementar, de Alberto Mussa. Entrevista. Blog da Editora Record. Agosto de 2018. Disponível em: <http://www.blogdaeditorarecord.com.br/2018/08/08/a-biblioteca-elementar-de-alberto-mussa/> Acesso em 03/08/2019.

_____. Breve nota sobre a poesia pré-islâmica; e Sobre a tradução. In: MUSSA, Alberto. *Al Muallaqat*: Os poemas suspensos. Tradução direta do árabe, introdução e notas de Alberto Mussa. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. Profissão de fé; e Questões importantes. In: MUSSA, A.; SIMAS, L. A. *Samba de enredo*: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *A biblioteca elementar*. Rio de Janeiro, Record, 2018.

_____. *A hipótese humana*. Rio de Janeiro, Record, 2017.

_____. *A Hipótese Humana*: Entrevista. Blog da Editora Record. Disponível em <http://www.blogdaeditorarecord.com.br>. Acesso em 31/03/2018.

_____. *A primeira história do mundo*. Rio de Janeiro, Record, 2014.

_____. Alberto Mussa lança quarto romance de ‘Compêndio mítico do Rio de Janeiro’. Entrevista por Marisa Loures. Jornal Tribuna de Minas. 30/05/2017. Disponível em <https://tribunademinas.com.br>. Acesso em 1/4/2018.

_____. Como escrevi “O Trono da Rainha Jinga”. In: *Revista História Social da Língua Nacional 2*: Diáspora Africana. Rio de Janeiro, Editora Nau, Faperj, 2014.

_____. De canibus quaestio. In: ARMONY, Adriana, LEVY, Tatiana Salem (Orgs). *Primos: histórias da herança árabe e judaica*. Rio de Janeiro, Record, 2010. Pg.39-69.

_____. Decálogo do leitor: 30 mandamentos para ser leitor, escritor e crítico. In: *Revista Entrelivros, ilustrações de Yiu Rojas*. Rio de Janeiro: Duetto Editorial, s/d. Disponível em http://www2.uol.com.br/entrelivros/reportagens/decalogo_do_leitor.html, acessado em 15-abr., 2011.

_____. Decompondo uma biblioteca. In: *Jornal O Globo*. Caderno “Prosa & Verso”. 31 de outubro de 2009.

_____. Decompondo uma biblioteca. In: *Revista Educação em linha*. Rio de Janeiro, Ano VI, nº 17. Julho/setembro de 2011. p. 57-59

_____. Entrevista. Encontros com o professor: cultura brasileira em entrevista. Organizadores: Ruy Carlos Ostermann, Cristiane Ostermann, Karen Mendes Santos. Porto Alegre: Tomo editorial, 2006. Pg.142-149.

_____. Entrevista. Portal A criatura. Fevereiro de 2017. Disponível em: <https://acriatura.com.br/alberto-mussa-escritor-literatura/>. Acesso em 03/08/2019.

_____. Entrevista. Portal ICarabe. 2015. Disponível em: <https://icarabe.org/entrevistas/alberto-mussa>. Acesso em 03/08/2019.

_____. Laranjas, tangerinas. In: SIMAS, Luiz Antonio; MOUTINHO, Marcelo (Org.). *O meu lugar*. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

_____. *Meu destino é ser onça*. Rio de Janeiro, Record, 2009.

_____. *O enigma de Qaf*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *O movimento pendular*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. O ofício de escritor. Entrevista. In: *Revista Topoi* (Rio J.) vol.17 no.32 Rio de Janeiro Jan./June 2016. Disponível em: www.revistatopoi.org <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v17n32/2237-101X-topoi-17-32-00287.pdf>

_____. *O senhor do lado esquerdo*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

_____. *O trono da rainha Jinga*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. Pacto aberto com o leitor. Alberto Mussa comenta seu apego ao romance histórico e às histórias policiais. Entrevista por Luiz Rebinski. *Jornal Rascunho*. Edição 209. Setembro de 2017.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Pós-escrito: Como escrevi O Enigma de Qaf. In: _____. *O enigma de Qaf*. Rio de Janeiro, Record, 2013. p. 259-69

“ESCREVIVENDO O MUNDO” – A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Vanessa de Lima Morais Silva (UVA)

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

Escrevivência³², ou melhor dizendo, escrita e vivência, é um termo usado pela autora Conceição Evaristo para denominar um texto ficcional que confunde escrita e vivência. O conceito converge para a proposta deste ensaio, que foi desenvolvido com a finalidade de se defender uma proposta para o ensino conectada com a vida dos estudantes. O desenvolvimento do letramento literário na sala de aula tem o intuito de expandir as práticas de leitura literária na sociedade, de modo a aguçar a criticidade humana. A pesquisa nasceu da observação dos questionamentos feitos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, no ano de 2018. Após estudos preliminares, foi oferecida uma aula para essa turma, empregando-se um texto do livro *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2017). A sequência de leitura foi desenvolvida tendo-se como referencial o suporte bibliográfico oferecido, sobretudo, Paulo Freire (1989) e Rildo Cosson (2009; 2017).

Palavras-chaves:

Criticidade. Contextualização pedagógica.

Letramento literário. Produção textual.

1. *Considerações iniciais*

O mundo em que vivemos, a cada dia que passa, se torna mais competitivo. Pessoas têm pressa, e inúmeros questionamentos nascem sobre as atividades que precisam ser desenvolvidas e aprimoradas em nossa existência. Uma falha da sociedade é o exacerbado consumismo, aprofundado com o uso excessivo de redes sociais e internet, sobrando pouco tempo para se discutirem sentidos como a condição humana, relações entre cidadãos e o futuro do universo em que vivemos.

Nesse contexto, os jovens com seus questionamentos, dúvidas e perplexidades, em um contexto de exíguo sentido humano, podem se interessar pouco pelos estudos. Em muitos casos, eles não conseguem compreender o motivo pelo qual estudam literatura, contos, crônicas, fábulas, produção textual etc. Partindo-se dessa premissa, este artigo foi

³² Neologismo criado pelo escritora e Doutora em Literatura Comparada Conceição Evaristo. Utilizado pela primeira vez em 1995 em seu texto para um seminário sobre mulheres e literatura.

desenvolvido a partir de questionamentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, em sua maior parte, com cerca de treze e quatorze anos, observados durante as atividades de Estágio Supervisionado no ano de 2018.

Em seguida, partiu-se para um estudo mais detido sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas em escolas públicas e particulares no Brasil nos últimos anos. Percebeu-se que, sim, era possível comprovar, com bom embasamento teórico-prático, a eficácia de sequências didáticas cuidadosamente elaboradas para instigar a relação entre texto literário e vida social. Na trilha de Paulo Freire (1989), para que haja uma leitura significativa do texto, é preciso, antes de tudo, fazer leitura significativa do mundo em que se está inserido. O empenho em tecer relações entre texto e mundo permite com que indivíduos atuem – como leitores e produtores de texto – de forma consciente e satisfatória em qualquer âmbito da vida privada e pública em que desejem atuar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado, como corpus, um excerto extraído do livro *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2017). Com base nele e na sequência didática aplicada em sala, foram feitas análises sobre as práticas de letramento dos alunos, tendo por escopo conscientizá-los de que são capazes de aprender, discutir e produzir escritas a partir da compreensão ativa de textos literários, associando-os ao mundo em que vivem.

Conforme Rildo Cosson (2009; 2014), as atividades para letramento em sala de aula podem envolver roda de leitura, criação de crônicas, contos, diários, História em Quadrinhos (HQs), jogos Role Play Game (RPG), blogs etc. A atividade proposta para a turma do 9º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro envolveu, após a leitura do texto de Conceição Evaristo, a escrita do final da narrativa pelos próprios alunos.

A seguir, serão discutidos os passos dados para o desenvolvimento da atividade. Antes, serão apresentadas considerações de ordem teórica sobre o universo da leitura e das práticas de letramento literário.

2. A Importância das práticas de Letramento Literário

Alfabetizar é fácil, porém “letrar” é um enorme desafio, que ainda não foi conquistado de forma satisfatória no Brasil. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) procuram

contribuir para que o desenvolvimento das práticas de leitura literária em escolas de nosso país. No geral, estimulam-se os educadores a desenvolverem estratégias de leitura de uma forma contextualizada, de modo a auxiliar ou mediar os educandos em seu processo de formação. Busca-se, assim, que esse desenvolvimento do sujeito se reflita não somente para o ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade, em toda a sua trajetória.

Podemos afirmar, com base em Paulo Freire (1989), que a escrita e a leitura de textos escritos são uma consequência da leitura de mundo, pois vida e escrita caminham lado a lado. Freire (1989) coloca que há necessidade de ler o mundo em que se está inserido, pois, dessa forma, associamos as palavras ao que estamos lendo, dando significado ao que se está aprendendo. Em caminho semelhante, Rossi (2015) destaca que é necessária a aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais escritos na escola, pois a leitura, a compreensão, a discussão, a análise e a produção textual, que geralmente ocorrem nas aulas de língua materna, auxiliam o desenvolvimento intelectual do indivíduo, fazendo com que este se torne um ser crítico, ativo e eticamente responsável.

Por sua vez, Silva (1999) assegura que a leitura é uma atividade frequentemente mal compreendida em ambientes de escolarização. Em geral, a complexidade da leitura é desprezada por educadores, sendo mister planejar e orientar práticas pedagógicas significativas, para que o material a ser abordado em sala não seja considerado pobre. Nessa mesma linha, Floripi, Araújo e Vieira (2016) asseveram que existe um alto índice de insucesso escolar (vide reprovação nas séries iniciais) ligado diretamente ao uso ineficaz da linguagem, apontando-se para a necessidade de mudança no ensino de língua portuguesa. Uma possibilidade palpável, na trilha das autoras, de enfrentar essa situação é fazer com que aluno associe as aulas a sua vivência, por exemplo, por meio do emprego da carta argumentativa, gênero ligado à vida dos estudantes.

Como assegura Cosson (2009), a literatura deve ultrapassar os ensinamentos das características dos períodos literários, como o nome dos autores e a menção a obras. Esses elementos cronológicos poderiam ser trabalhados em uma sequência facilmente oferecida pela disciplina de História. Logo, os textos literários deveriam ser utilizados para ensinar a ler, de modo complexo e significativo. Porém, há obstáculos como o alto custo de livros. Assim, continua-se a trilhar caminhos com o ensino tradicional de resumos descontextualizados, aprofundando-se compreensões empobrecidas de trajetórias autorais e de escolas literárias – como se fos-

sem saberes homogêneos e imutáveis – como o Barroco, o Romantismo e o Naturalismo.

Propondo mudanças nessa prática tradicional, Cosson (2009, 2014) indica, como uma alternativa pedagógica para as aulas de literatura, as rodas de leitura e outras atividades que possam ser compartilhadas, as quais, por sua vez, contribuiriam para a reflexão empenhada sobre o texto lido, auxiliando-se o leitor a compreender o que se lê e ampliando-se os objetivos do que se deseja alcançar.

3. *A narrativa em sala de aula: perspectivas*

Quando queremos ler uma obra literária, podemos ir à biblioteca ou à livraria e escolher o título, o autor ou o assunto que mais nos apraz. E, quando não conhecemos determinada obra, podemos consultar as resenhas em *sites* e revistas, ouvir os amigos que já leram a obra, checar materiais publicitários sobre lançamentos e consultar as listas dos mais vendidos. Porém, na escola, existem outros fatores a serem acrescidos ao processo de seleção dos textos, pois se lida com os objetivos educacionais, a ratificação de determinados valores enfatizados pela comunidade escolar e, até mesmo, a legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo faixa etária ou série escolar, delibera um tipo diferente de linguagem para determinados grupos de leitores.

Para desenvolver o projeto de leitura que ora se apresenta, foi escolhido um excerto do livro “Becos da Memória”, de Conceição Evaristo (2017). Quando se lê a pequena narrativa de modo independente do livro, observa-se uma grande afinidade com o gênero literário híbrido “crônica”. Este, por sua vez, é indicada ao 9º ano pelos PCN (1998), segundo o qual é fundamental apresentar textos narrativos que ofereçam fatos transcorridos no cotidiano. Por esse motivo, inclusive, a crítica literária tende a afirmar que a leitura de uma crônica flui de modo agradável, uma vez que leitor e signos textuais interagem de modo dinâmico. Em muitos casos, há identificação, por parte dos leitores, com as ações vivenciadas pelas personagens. Além disso, os textos são facilmente encontrados em revistas, jornais e livros, que circulam no cotidiano.

Nessa ótica, uma pequena narrativa de sabor cronístico, como o excerto de autoria de Conceição Evaristo, seria potencialmente bem próximo da realidade de jovens. Por isso, abordá-la, com o intuito de fazer com que o aluno reflita sobre o mundo em que vive, o ajudaria na compreensão de sua existência. Essa aproximação com os sentidos da vida

deveria ultrapassar o ambiente escolar, sendo essencial para as escolhas dos jovens. Por isso, Freire (1989) afirma que é importante que os textos interessem os alunos.

Consequentemente, o professor deve focar na qualidade do texto e não na quantidade deles. Cosson (2009), em seus estudos, aponta o uso do texto como um objeto que irá levar o seu leitor a uma reflexão, dando a ele liberdade de escolha. Portanto, o texto não deve ser usado como um pretexto para realizar uma prova classificatória ou simplesmente elaborar uma produção textual. Se assim o professor proceder, se esvaziará o sentido maior da literatura, tão precisamente delineado por Antônio Candido em seu ensaio clássico “O Direito à Literatura”:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portando nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 186)

Quando aluno e professor compreenderem que é muitíssimo importantes a leitura e a produção ativa de sentidos (portanto, o bom profissional não seria aquele que passa muito conteúdo, nem o bom leitor seria aquele que lê em grande quantidade), haverá, sim, a transformação positiva de mentalidades. A literatura teria, desse modo, por finalidade humanizar, libertar e transformar pessoas, uma vez que, para entender algo e até mesmo escrever, para que o outro compreenda a sua escrita, é necessário olhar, com os olhos do outro, a realidade vivida por ele. Assim, convivência empática está no cerne de um texto que irradia sentidos no interior de uma comunidade de leitores.

4. Propostas para letramento literário

De modo a apresentar uma proposta prática, Cosson (2009) defende uma sequência básica de letramento literário na escola constituída por quatro passos: “motivação”, “introdução”, “leitura” e “interpretação”.

A “motivação” é a parte que fará com que o aluno se interesse por participar da aula. Por exemplo, pode-se apresentar uma foto para uma *timeline*.

A “introdução”, em seguida, é quando o educador explica sobre o tema escolhido e os textos a serem trabalhados em sala de aula. Essa lei-

tura pode ser feita pelo educador ou pelo aluno, que, por sua vez, fará uma análise do que se está lendo.

Já a “interpretação” pode ocorrer por meio de inúmeras formas de expressão, quando o aluno traduzirá o que leu para o outro. Isso pode ocorrer por meio de uma pintura, uma produção textual, uma brincadeira, uma canção etc.

Quando enfatizamos, por exemplo, a escrita de um texto como parte de atividades de letramento literário, não apontamos somente para uma leitura de texto e uma compreensão dirigida do mesmo. Para produzir algo escrito e significativo para a vida, faz-se necessário compreender a estrutura da língua materna, mas se deve ir além disso. De forma contextualizada, o educador pode e deve trabalhar aspectos relativos à estrutura linguística do texto, ao emprego de elementos de coesão etc. Porém, deve-se apontar para seu uso efetivo como mecanismo de comunicação, de interação significativa. Por exemplo, podem-se abordar os diferentes discursos e ideologias por trás de um texto, tanto do ponto da vista da produção quanto da recepção. Enfim, são vários os caminhos que despertam o leitor para o sentido do texto, cabendo ao professor investigar quais as melhores estratégias para a sala de aula.

Em seu livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, Cosson (2014) propõe algumas atividades que podem ser abordadas por educadores que têm por objetivo “letrar” seus alunos. Dentre elas, o autor cita as rodas de leitura, com base nas quais o aluno aprende não somente com sua leitura, mas também com a do outro, de modo a construir um universo mais amplo de leitura. Por exemplo, podem ser discutidas as temáticas do texto e, para checagem, podem ser utilizados questionários ou glossários. Em seguida, como consequência do exercício interpretativo, pode ser proposta a criação de crônicas e de contos. Sem dúvida, essas atividades auxiliam o aluno no desenvolvimento de seu pensamento e na ampliação de seu repertório interpretativo e criativo.

Cosson (2014) também aborda propostas como a criação de diários, em que o aluno escreveria sobre seu dia a dia, aprendendo a conhecer um pouco mais sobre si e sobre o que está ao seu redor. A criação de blogs, uma ferramenta muito atual, faria com que o jovem desenvolvesse a escrita para o outro, logo, podem-se empregar temáticas voltadas a um público-alvo, sendo necessário ter uma consciência sobre a forma escolhida da escrita. Mais ainda, os jogos de RPG são excelentes para desenvolver a criatividade e a prática oral, pois esse instrumento, a partir de um orientador, permitiria a abordagem de temas com base nos quais é

desenvolvida uma história sequencial, de forma espontânea e improvisada. Por fim, os HQs apontariam para uma criação multimodal mais elaborada, de modo que o visual se imbricaria com o próprio texto.

Essas práticas podem ser utilizadas em sala de aula conforme o interesse da própria turma. O educador pode selecionar algumas dessas atividades e trabalhar de forma profunda, fazendo com que as aulas de Língua Portuguesa não se resumam a gramática ou a conteúdos teóricos, o que, para muitos, é extremamente monótono e desprovido de significação.

5. *O corpus*

Conforme orientações de documentos oficiais, um gênero literário que pode ser abordado em sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental é a crônica, que tem por finalidade trabalhar com temas do cotidiano, escritos em textos curtos. O livro “Becos da Memória”, como abordado pela própria autora, é um texto ficcional longo que confunde escrita e vida. O tecido do texto é oferecido por uma sequência de pequenas narrativas de vidas vividas na favela nos idos de 1968, que funcionam como crônicas da periferia empobrecida se lidas individualmente.

O excerto de Conceição Evaristo (vide Anexo), que constitui o corpus desta pesquisa, não tem um título, porém sua temática dialoga com o cotidiano e seu andamento narrativo é bastante dinâmico. O texto retrata a vida de uma família que enfrenta problemas existentes na sociedade, mas que são profundamente acentuados nas comunidades periféricas brasileiras.

6. *Encaminhamento de uma proposta de letramento literário*

A sequência de leitura aqui apresentada foi aplicada em uma escola estadual da cidade de Nilópolis (Rio de Janeiro), no ano de 2018. Localizada no bairro central dessa cidade, essa escola atende ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A turma era de 9º de Ensino Fundamental, composta por 40 alunos. O rendimento da turma é considerado médio, porém a maioria dos alunos demonstrava nítido desinteresse pelo estudo. A partir da vivência como estagiária, repensou-se a forma como o sistema de educacional vem abordando o ensino de língua portuguesa e suas literaturas. A partir dessa reflexão, foi proposta uma sequência de

leitura baseada em Cosson (2009), conforme aparece no livro *Letramento Literário: teoria e prática*.

A sequência básica de leitura teve como objetivo explorar a criatividade dos alunos, o trabalho em grupo, a produção oral e a escrita, a reflexão sobre o texto e a discussão sobre o tema, a partir de um trecho de texto narrativo. Por se tratar de uma aula obrigatória no contexto do Estágio Supervisionado, foram empregadas apenas duas aulas de 50 min.

1ª etapa – Apresentação inicial

Essa etapa se iniciou com uma conversa, com o intuito de apresentar aos alunos a proposta da atividade, bem como o gênero narrativo que seria explorado e sua importância. Foram feitos questionamentos sobre suas vidas, seus passados e suas expectativas futuras. Foi então solicitado que os alunos descrevessem, caso pudessem registrar em suas *timelines*, uma cena do passado. Em seguida, após mencionarem o dia, foi pedido que relatassem, de forma oral, o motivo da escolha, narrando esse momento.

2ª etapa – Apresentação do livro e autora

Aos alunos foi apresentado o livro “Becos da Memória” (2017). Primeiramente, após ler o título, eles foram questionados sobre a escolha do título do livro, se teriam alguma hipótese sobre a motivação de Conceição Evaristo. Também foi explicada a forma de escrita do livro, o cenário por ele abordado etc. Foram relatados, em seguida, aspectos da vida da autora, de onde ela veio, sua posição social antes e depois da formação escolar, qual sua posição social atual, seu prestígio na cena pública brasileira como intelectual reconhecida, suas perspectivas antes e depois dos estudos etc.

3ª etapa – Leitura e produção textual

A turma foi dividida em grupos, especificamente, em 10 grupos de 4 alunos. Foram distribuídas folhas para produção textual, com a última frase lida (que caracterizava o clímax da pequena narrativa) pela graduanda e estagiária. Em seguida, linhas em branco convidavam os estudantes a completarem a estória. Os alunos deram um novo final ao texto lido, de acordo com suas perspectivas de vida e o mundo no qual estão inseridos.

Foi, em seguida, solicitado que prestassem atenção à leitura feita por cada um deles. A graduanda tinha lido o texto até o clímax da narrativa, criando expectativas e aguçando o desejo dos alunos para que co-

nhecessem o final da história. Nesse momento, encaminhou-se uma atividade que promoveria inúmeros finais para a narrativa.

4ª etapa – Desfecho e a produção oral

Após um tempo para produção, todos foram orientados a prestar atenção no final produzido por cada colega, que, de forma voluntária, decidiu levantar, ir para frente da turma e reproduzir seu texto de forma oral, deixando com que os colegas de classe avaliassem suas escritas, seus pensamentos, sua oratória.

Ao final da leitura de todos os grupos, o texto de Conceição Evaristo foi lido, mas agora integralmente, incluindo o final. A turma entra em choque ao saber que a mãe da menina, quase da idade deles, a vende a um desconhecido com a intenção de mudar a história de vida dela, do marido e do filho doente. Com o desfecho, a turma reflete e analisa, conduzidos pela graduanda, sobre o sentido ético da vida em sociedade. Os alunos são convidados a oferecer exemplos do próprio dia-a-dia em sua comunidade, fazendo uma reflexão sobre o que acontece fora dos muros escolares e como podem levar tais ensinamentos para sua vida.

5ª etapa – Apresentação final

Referido momento é separado para a reflexão sobre a literatura, seu contexto e o uso na vida social, não somente com uma disciplina a ser abordada em sala de aula, mas como uma forte ferramenta a ser empregada na vida prática. Logo, é possível se expressar ao outro de forma crítica, com um olhar que envolva o ambiente em que se está inserido. Há uma breve explicação sobre os diferentes tipos de texto, como e onde podem ser utilizados, quais mecanismos linguísticos podemos empregar para cada tipo de produção textual, quando o foco é o outro ou quando o foco somos nós mesmos, de modo a se conduzir uma autoanálise que considere, inclusive, o momento político e social que estamos enfrentando.

7. *Análise dos resultados obtidos*

Em princípio, houve receio sobre a abordagem da narrativa curta em sala de aula, pois os alunos pareciam saturados em tentar entender os textos e estudar gramática. Porém, como era algo que eles mesmos haviam sugerido, a atividade proposta parecia oportuna.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Observou-se que os alunos estão abertos a mudança e que realmente desejam interagir com o que é apresentado pelo educador. Dessa forma, de forma espontânea, não relutaram em praticar as atividades, mostrando-se dispostos a aprender sobre a narrativa breve, de teor cronístico, e seus objetivos. Assim, organizaram-se e ficaram atentos, sem que houvesse muito esforço por parte da estagiária para motivá-los.

Em primeiro momento, analisaram suas vidas e pesquisaram em suas memórias o que poderia ter sido importante para eles no passado, seja distante ou recente, que desejariam compartilhar em suas redes sociais. Sem hesitar, descreveram esse dia, utilizando detalhes e emoções por eles vividos nesse período.

Em sequência, identificaram-se com a autora, que teve um passado de privação, mas que não a fez interromper seus objetivos de vida. Nesse momento, refletiram sobre o período que estavam vivendo. Em seguida, ouviram atentamente a história lida, pedindo para conhecerem seu final. Nos meses de convivência com a turma, pela primeira vez notou-se grande motivação em uma aula de literatura, mesmo com um texto tão curto, que não demandou mais de cinco minutos para ser lido. Paradoxalmente, a despeito da realidade dura presente no texto literário, desenvolveram um final feliz em suas escritas, talvez o final que suas mentes desejavam para suas próprias vidas. Leram o final de sua autoria com orgulho, alguns com timidez, o que não impediu o compartilhamento de suas leituras com o grupo.

Quando se lida com jovens de periferia, é comum se afirmar que esses alunos de escola pública de baixa renda não têm muitos objetivos, que só desejam se divertir, comer merenda e, no final, arrumarem um emprego para gastar dinheiro, que não vale a pena investir neles. Pelo contrário, durante a sequência básica de leitura, foi possível ver jovens entusiasmados pelo trabalho em grupo, dispostos a ouvir e a entrar em consenso com o amigo que produzia junto a ele. Ali estavam jovens que, mesmo com medo, saíram de seus lugares e foram à frente para expor suas ideias e suas criações literárias, com o intuito de serem ouvidos por alguém, com disposição para defender seus ideais.

Esses jovens discutiram sobre ética da vida em sociedade, um tema transversal, se o texto conversava com a realidade ou não, sobre quando devemos ser éticos, se é correto ultrapassar suas crenças com o objetivo de se “dar bem”, se é justo e ético fingir fazer algo e até mesmo ser outra pessoa. O grupo estava aberto aos desafios de leitura, pronto pa-

ra enfrentar jornadas de crescimento intelectual e sócio-emocional em conjunto.

8. *Considerações finais*

Sem dúvida, há algumas falhas na educação básica, que tanto podem ser atribuídas a educadores que não tiveram uma formação que valoriza os estudantes como sujeitos autônomos, quanto a normas adotadas pela própria instituição, sobretudo aquelas que supervalorizam o calendário e o currículo escolar descontextualizado.

A sociedade atribui ao professor a responsabilidade por toda e qualquer mudança na educação, como se, com seus superpoderes, fossem fazer uma mágica que iria transformar o desejo dos educandos, e esses, conseqüentemente, suplicariam por conhecimento, tornando-se críticos e extremamente intelectualizados.

Porém, professores não são super-heróis e não fazem mágicas. Portanto, para que alunos tenham um letramento eficiente, é necessário um trabalho em conjunto com a escola e a sociedade, de modo que a instituição dê suporte ao educador, e este possa atuar como mediador de um processo educacional significativo e empenhado verdadeiramente na transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 4 abr.2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares (5ª parte)* Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 31 mar. 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-91

COSSON, Rildo. A sequência básica. In: _____. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 51-74

_____. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FLORUPI, S. A; ARAÚJO, L. C. A; VIEIRA, R. F. S. Gênero cartas argumentativa em sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita. *Revista (Con)textos Linguísticos*. v. 10, n. 17, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14803/10821>. Acesso em: 04 jun. 2018

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 9-14

ROSSI, Albertina. Aquisição de gêneros escritos na Escola. In: _____. *Linguística Textual e ensino de língua portuguesa*. Curitiba: Intersaberes, 2015. p. 159-90

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan - jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: 15 fev. 2018.

**ANEXO 1 – Excerto de *Becos da memória*, de Conceição Evaristo
Bondade, então começou a contar:**

Maria-Nova, em um barraco desses há uma menina de sua idade. Quantos anos você tem? Treze. Isto mesmo, treze anos. A menina sonha infantis desejos, guardar na palma das mãos estrelas e lua. Armazenar chocolates e maçãs. Ter patins para dar passos largos... A mãe da menina sonha leite, pão, dinheiro. Sonha remédios para o filho doente, emprego para o marido revoltado e bêbado. Sonha um futuro menos pobre para a menina. A mãe da menina sonha ter nenhuma necessidade. Sonha dinheiro, dinheiro, dinheiro...

Outro dia, veio aqui o fornecedor da fábrica de cigarros, suprir botequins da favela. O homem, diferente de nós, fala grosso coma mão no bolso. A mãe da menina fica a olhar a mão do moço sempre no bolso. Os dois se olham. Ela já sabe do vício do moço. O moço já sabe das necessidades da mãe da menina. O moço é rápido, direto, franco e cruel. “Quanto você quer, mulher?” A mãe da menina não responde. O moço tira um pacote de notas. A mãe chama a menina: “Nazinha, acompanhe o moço!” O homem pega a menina pela mão e segue outros rumos. Não mais o rumo da fábrica, era preciso fugir, pegara o dinheiro do patrão. A mãe da menina junta os trapos, o filho doente, o marido revoltado e bêbado. Procura outros caminhos, também era preciso fugir.

Maria-Nova na noite em que ouviu a história de dor da outra menina dormiu e sonhou com a amiguinha. Nazinha sentia dor, sangue, sangue... Era como se ávida lhe estivesse fugindo, a começar por aquele ponto entre as pernas. O homem tapou-lhe a boca e gozou tranquilo.

ESTATUTO DO NASCITURO: IMPLICAÇÕES NOS DIREITOS FEMININOS À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)

guianeezasaraiva@uern.br

Antonio Carlos Meira de Brito (UERN)

RESUMO

A história de luta pela igualdade de direitos, por parte das mulheres, perdura há anos. Algumas conquistas são consideradas fundamentais para o estudo do feminismo, principalmente no Brasil. Dentre elas, é imprescindível destacar o direito ao voto, o acesso à pílula anticoncepcional, o ingresso no mercado de trabalho, a licença maternidade, além de leis que visam à proteção das mulheres, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio. No que diz respeito ao aborto, há registros de avanços, uma vez que a mulher é isenta de criminalização em três situações: a) constatação de má formação do feto; b) problemas de saúde para a parturiente e c) quando a gestação for resultante de violência sexual. Todavia, o Estatuto do Nascituro – projeto, que ainda vai para votação no Supremo Tribunal Federal – prevê que o aborto seja considerado um crime, independentemente da circunstância da gravidez. Nesse sentido, este trabalho visa discutir as implicações nos direitos femininos, caso o estatuto seja aprovado e sancionado, observando, assim, como os discursos religiosos se sobrepõem à laicidade do Estado, contrapondo-se também à política-vida, proposta por Giddens (2002). Em função desse alcance, buscou-se uma sustentação teórica nos postulados da Análise Crítica do Discurso (ACD), em especial nos preceitos de Fairclough (2008). A ancoragem metodológica firma-se no paradigma qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 2006), circunscrito às Ciências Humanas e Sociais, com foco na Linguística Aplicada (LA). O *corpus* compõe-se de postagens na página do Instagram “Quebrando o Tabu”, como também de trechos dos artigos que regem o Estatuto do Nascituro. Os resultados indicam que a página escolhida para este trabalho, discute, de fato, os direitos das mulheres, evidenciando, principalmente, a falta de autonomia da mulher sobre o próprio corpo e a submissão dela às questões impostas pelo Estado, pela Igreja e pela sociedade patriarcal e conservadora.

Palavras-chave:

Aborto. Direitos Femininos. Estatuto do Nascituro. Análise Crítica do Discurso.

1. Introdução

A discussão sobre o aborto transcende as gerações. Isso porque a luta pela igualdade de direitos, pela emancipação feminina e, consequentemente, pela liberdade de escolha, em especial sobre o próprio corpo, ganharam notoriedade desde os primeiros Movimentos Feministas. Estes, por sua vez, podem ser caracterizados como uma ruptura das amarras sociais, como uma busca pela assunção de papéis antes tidos como mascu-

linos, como a constante luta pela inserção da mulher na sociedade pós-moderna.

Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo discutir as implicações legais, quanto aos direitos femininos, caso o Estatuto do Nascituro – Projeto de lei (PL 478/2007) que privilegia os direitos do feto desde o momento da concepção e que transforma o aborto em crime hediondo – seja aprovado e sancionado. É preciso discutir, também, a significação do termo “laico”, endossado pelo Estado e conferido pela Constituição Federal de 1988, bem como seus desdobramentos nas práticas sociais.

Para isso, recorreremos ao arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso, com ênfase na corrente social desenvolvida por Fairclough. Norteará, também, este estudo os preceitos de Dijk (2008), Giddens (2002) e Del Priore (2013), para discutir as relações de poder; as diferenças entre política emancipatória e política-vida; e, por fim, os direitos femininos, respectivamente. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, escolhemos quatro postagens da página “Quebrando o Tabu”, no instagram. Nelas, analisaremos como a página discute as questões relativas ao aborto e à laicidade e como as internautas interagem, apresentando concordância, ou não, com os discursos veiculados.

Os resultados, em linhas gerais, indicam que as discussões voltadas para o aborto e para a imprescindibilidade de se respeitar a laicidade do Estado permeiam, com muita frequência, a página do *instagram* “Quebrando o Tabu”. Nas postagens, as internautas expressam indignação em relação às imposições patriarcais e conservadoras da sociedade, ao desconsiderar o direito das mulheres ao aborto, mediante três condições, conforme detalharemos mais adiante. Isso comprova, em suma, que alguns direitos femininos estão ameaçados, caso o Estatuto do Nascituro seja aprovado.

1. Análise Crítica do Discurso: procedimentos ideológicos, relações de poder e identidades

É sabido que os estudos discursivos ganharam notoriedade nas últimas décadas, em especial a Análise Crítica do Discurso – doravante ACD –, por se configurar como uma linha teórico-metodológica recente, isto é, desde a década de 1990. É relevante pontuar, de início, que essa abordagem se propõe a analisar criticamente a relação entre linguagem, ideologia, sociedade e poder. Nesse contexto, a teoria de Fairclough será

o cerne desta discussão, haja vista as mudanças socioculturais e discursivas serem características notórias da página escolhida como objeto de estudo deste trabalho. Ademais, comungamos com os preceitos teóricos – em especial os que se voltam para as minorias – defendidos por Fairclough (2008) e endossado por inúmeros pesquisadores da ACD no Brasil.

Uma vez justificado o nosso lugar de fala, é salutar discorrer sobre o que é discurso e como a análise discursiva está imbuída em todas as instâncias sociais. Nas palavras de Ramalho e Resende (2011, p. 17), a expressão “discurso” possui dois significados: “como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo”. Nesse sentido, comunicando com as ideias defendidas pelas autoras, entendemos que fazer análise de um determinado discurso significa compreender o contexto, o momento histórico e a prática social em que ele está inserido. De forma minuciosa, é possível afirmar que a Análise Crítica do Discurso se volta para uma análise tridimensional, isto é, contempla o texto, a prática discursiva e a prática social.

No que concerne à noção de poder, é importante frisar que um dos objetivos da ACD é analisar o papel do discurso na (re)produção da dominação, uma vez que é entendido como o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, implicando em desigualdade social, incluindo-se também a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que resulta da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de etnias (MEIRA, 2016). Nesse sentido, aqueles que analisam criticamente o discurso querem saber quais as estruturas, as estratégias ou outras propriedades do texto e como desempenham um papel nesses modos de reprodução.

É relevante pontuar, também, que o poder social é definido em termos de controle, visto que determinados grupos exercem controle sobre as ações, atitudes e a forma de pensar dos membros de outros grupos. Assim, consoante Dijk (2008, p. 118), “os grupos dominados podem consentir, aceitar, legitimar, acatar ou resistir a esse poder e, até mesmo, achá-lo natural. Assim, o poder dos dominantes pode estar associado às leis, às regras, às normas, aos hábitos”, assumindo, assim, o que conhecemos por hegemonia.

No que diz respeito às identidades femininas, Giddens (2002) defende duas categorias de grande importância para este texto: a política

emancipatória e a política-vida. Isso porque a política emancipatória é definida, em linhas gerais, como “uma visão genérica interessada, acima de tudo, em libertar os indivíduos e os grupos das limitações que afetam negativamente suas oportunidades de vida” (GIDDENS, 2002, p. 194-5). Em contrapartida, a política-vida é uma política do estilo de vida, uma vez que se refere a questões “que fluem a partir dos processos de autorrealização em contextos pós-tradicionais, em que influências globalizantes penetram profundamente no projeto reflexivo do eu” (GIDDENS, 2002, p. 197). Resumidamente, é uma política das decisões da vida.

2. *Estatuto do Nascituro: o que prevê?*

Antes de conceituar, brevemente, o que é o Estatuto do Nascituro, é preciso demarcar o nosso lugar de fala, haja vista esta produção acadêmica levar em consideração procedimentos ideológicos. Pontuamos, a priori, que, mesmo sabendo que esse estatuto tem um cunho político – e até mesmo partidário – não intencionamos erguer bandeiras de oposição, ou, ainda, nos respaldarmos em aspectos oriundos de um feminismo que destoa dos preceitos da história de luta das mulheres no Brasil e no mundo. Endossamos, então, que este texto objetiva, conforme já mencionado, discutir o retrocesso quanto aos direitos das mulheres, como também a questão religiosa que está imbricada nesse contexto, ferindo, assim, o que entendemos por laicidade.

Depois de elencar os nossos objetivos, julgamos pertinente entender o que prediz o Estatuto do Nascituro. Recorrendo à página oficial – <https://www.camara.leg.br> –, vemos que se trata de um projeto de lei, de 2007, em que o Congresso Nacional decreta, no Art. 1º, “a proteção integral ao nascituro”, sendo o nascituro o “ser humano concebido, mas ainda não nascido”, conforme explica o Art.2º do mesmo decreto. Como se pode ver, os dois artigos funcionam como uma espécie de preâmbulo, ou seja, norteia, de forma clara e sucinta, o que prevê o estatuto e qual a concepção sobre o termo “nascituro”. Nessa página, há, também, uma descrição detalhada dos direitos fundamentais, dos crimes em espécie e as disposições finais. O arquivo, então, explica como as questões relativas ao aborto e à fertilização *in vitro* são entendidas mediante a lei, caso o Estatuto do Nascituro seja aprovado e, conseqüentemente, legalizado.

Todavia, conforme já mencionamos neste artigo, nossos objetivos se voltam para o aborto e as implicações nos direitos femininos. Isso porque, na pós-modernidade, devido aos avanços nas leis que amparam a

mulher, o aborto é descriminalizado em três situações, ou seja, isentam a mulher de ser julgada, como ré, pela prática abortiva. São elas:

- a) Constatação de má formação do feto;
- b) Problemas de saúde para a parturiente;
- c) Quando a gestação for resultante de violência sexual.

A conquista desses direitos, consoante às pesquisas de Meira (2012, 2016) e aos postulados teóricos de Del Priore (2013), conferiu às mulheres avanços significativos na sociedade, dentre aos quais se destacam: o direito ao voto, o acesso à pílula anticoncepcional, o ingresso nas universidades e no mercado de trabalho, a licença maternidade e, mesmo que de forma tardia, o direito sobre o próprio corpo. Esse último direito simboliza, para inúmeras mulheres, um sentimento de liberdade, de dizer “não” quando não quiser ter uma relação sexual, de discutir e buscar o orgasmo, de planejar o número de filhos e a hora certa para isso, e, principalmente, o direito para interromper uma gestação, caso esta se enquadre nas três premissas supracitadas.

Entretanto, desde a apresentação do projeto de lei nomeado como Estatuto do Nascituro e, especialmente, agora, com o endosso da Damares Alves³³ sobre a importância deste ir para votação, em caráter de urgência, compreendemos a necessidade de discutir os retrocessos nos direitos femininos e a quebra da laicidade, caso o estatuto seja aprovado e validado. Antes dessa discussão, julgamos pertinente apontar os principais artigos³⁴ do projeto de lei, em seu texto atual, em que são discutidos os direitos do nascituro e como o estatuto assegura os deficientes. São eles:

Art.3º – O nascituro adquire personalidade jurídica ao nascer com vida, mas **sua natureza humana é reconhecida desde a concepção**, conferindo-lhe **proteção jurídica** através deste estatuto e da lei civil e penal;

Art. 4º – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar ao nascituro, com **absoluta prioridade, a expectativa do direito à vida**, à saúde, à alimentação, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar, **além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência**, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

³³ Atua como ministra no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

³⁴ Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra Acesso em 08.09.2019

Art.10º – O nascituro deficiente **terá à sua disposição todos os meios terapêuticos e profiláticos existentes** para prevenir, reparar ou minimizar sua deficiência, **haja ou não expectativa de sobrevida extra-uterina.**

Conforme os artigos acima, caso o Estatuto do Nascituro seja aprovado, não é mais outorgado às mulheres o direito ao aborto, em casos de má formação fetal e em problemas de saúde para a parturiente. Isso fica claro a partir dos termos em destaque (grifos nossos). A escolha lexical deixa bem claro que o nascituro é tratado com prioridade, desde a concepção, independentemente das condições da mãe ou do feto.

Vejamos, agora, o artigo 13º e seus incisos, que discutem sobre a violência sexual e os direitos do nascituro:

Art.13º – O nascituro concebido em um ato de violência sexual não sofrerá qualquer discriminação ou restrição de direitos, assegurando-lhe, ainda, os seguintes:

I – direito prioritário à **assistência pré-natal**, com **acompanhamento psicológico da gestante**;

II – direito à **pensão alimentícia** equivalente a 1 (um) salário mínimo, até que complete dezoito anos;

III – direito prioritário à **adoção**, caso a mãe não queira assumir a criança após o nascimento.

A violação dos direitos femininos é notória no artigo acima. Os termos em negrito (grifos nossos) evidenciam uma omissão do Estado quanto ao histórico de mulheres violentadas sexualmente e aos inúmeros distúrbios psíquicos e emocionais decorrentes disso. Sugerir acompanhamento psicológico e pré-natal, de forma prioritária, é utópico, é ilusório, tendo em vista a situação do Sistema Único de Saúde, na atualidade. Sugerir pensão alimentícia até os dezoito anos e prioridade à adoção – caso a mãe não queira assumir –, é vil, é torpe, é ferir a dignidade das mulheres, dada a situação de vulnerabilidade social, a falta de instrução, as situações degradante em que, muitas vezes, são impostas ao preencher um boletim de ocorrências ou realizar um exame de corpo de delito e, por fim, é ignorar as questões burocráticas e os perfis de adoção que dificultam a formação de novas famílias brasileiras.

É basilar salientar, por fim, que, de acordo com o site <https://www.camara.leg.br>, o projeto de lei que regulamenta o Estatuto do Nascituro está aguardando designação de relator na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher (CMULHER), isto é, a proposição está sujeita à apreciação do plenário e foi submetida para despacho à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, pela última vez, em 21 de março de 2019.

3. “Quebrando o Tabu”: feminismo, luta e interação

As redes sociais, em especial o *instagram*, tem se configurado como um excelente arquétipo para desenvolver pesquisas que se voltem para a Análise Crítica do Discurso, haja vista as postagens serem dinâmicas e utilizarem, na maioria das vezes, recursos verbo-visuais, que visam à interação dos internautas. Há, então, influência do léxico, da semântica, da pragmática, das Ciências Humanas e Sociais, da Antropologia e de muitas outras áreas do conhecimento, implicando, portanto, em um estudo transdisciplinar, sendo esta uma característica da ACD, conforme Fairclough (2003).

Ademais, a escolha de trabalhar com a rede social *instagram* deve-se à possibilidade de interação. Buzato (2016, p. 38) enfatiza que as redes sociais têm a “capacidade de oferecer previsões relativamente precisas sobre fenômenos coletivos a partir de comportamentos individuais, independentemente de influências contextuais, em sentido geográfico-material”. Em outras palavras, toda postagem é dotada de uma carga ideológica, estabelece intencionalidade prévia e os comentários indicam a aceitabilidade, ou não, dos discursos ali veiculados.

Dentre as inúmeras páginas do *instagram*, escolhemos a “Quebrando o Tabu”, que, por sua vez, tem ganhado notoriedade nos últimos meses. Com postagens que contemplam temas polêmicos e atualizados, o número de seguidores aumentou consideravelmente, conferindo, portanto, uma grande popularidade nas redes sociais. Atualmente, conta com 1 milhão e oitocentos mil seguidores e tem mais de 3 mil publicações. Estas, por sua vez, versam sobre questões diversas, mas, principalmente, sobre situações em que, cotidianamente, se constituem como práticas de intolerância, das mais variadas: racial, religiosa, sexista, classe social e, até mesmo, linguística.

Diante de uma infinidade de temas, escolhemos quatro postagens que versam sobre o aborto. A partir delas, intencionamos verificar se há tradição ou mudança social, como se dão as relações de poder, se há política emancipatória ou política-vida e, por fim, como o teor das postagens indica retrocesso nos direitos femininos e violação ao princípio de laicidade, conferida pela Constituição Federal de 1988. Vejamos, então, as postagens e suas respectivas análises:

Postagem 01:



Postagem 1 – Ser favorável é diferente de querer abortar

A postagem 1, publicada em março de 2019, propõe a discussão da diferença entre defender o aborto e querer abortar. Os elementos visuais sugerem a participação de uma gestante em uma passeata, que visa a garantia dos direitos femininos. O discurso da página “Quebrando o Tabu” é bem sucinto e incisivo, ao dispor o trecho “Estar a favor do aborto não significa abortar”.

Quanto à análise desse discurso, depreendemos que o fato de ser favorável ao aborto endossa a importância de se ter o direito sobre o próprio corpo, além de concordar com as três premissas que descriminalizam o aborto: quando implicar em problemas de saúde para a parturiente, quando o feto tiver má formação ou quando a gestação for resultante de uma violência sexual.

Compreendemos, também, que, mesmo sendo favoráveis, algumas mulheres têm preceitos morais, éticos e, principalmente, religiosos que a impedem de cometer o ato do aborto. Daí, a manchete demarcar, claramente, que defender o aborto não implica, necessariamente, na adoção dessa prática. Ao associarmos essa questão ao arcabouço da Análise Crítica do Discurso, vemos que há mudança social, decorrente das conquistas advindas dos Movimentos Feministas, uma vez que o direito sobre o corpo e as leis de amparo à mulher são consideradas conquistas tardias; todavia, emblemáticas na história de luta do feminismo.

É importante destacar, também, que há uma alta concordância das internautas, que, por sua vez, é passível de comprovação a partir do número de curtidas, que ultrapassaram o número de 173 mil. Essa aceitação, das seguidoras, ratifica uma forte relação de poder que a página

“Quebrando o Tabu” exerce sobre as mulheres que acompanham e integram, diariamente.

Por fim, é notória a presença da categoria política-vida (GIDDENS, 2002), uma vez que a mulher, ao estar grávida, pode defender a ideia do aborto, por concordar que são livres, donas de si e do próprio corpo; mas pode, também, optar por não fazê-lo, sejam quais forem os motivos. Essa liberdade de escolha, essa autonomia, reflete um desejo de liberdade, de garantia dos direitos, conferindo, única e exclusivamente, às mulheres a decisão sobre uma gestação.

Postagem 02:



Postagem 2 – Legalização do aborto é uma questão de empatia!

A postagem em discussão foi publicada em agosto de 2019 e gerou inúmeras polêmicas entre as seguidoras da página “Quebrando o Tabu”. Primeiramente, pela manchete “Eu fiz aborto. O depoimento das mulheres e a polêmica no Brasil”. Por conseguinte, pelos elementos visuais, ao se constatar que, as fotografias que estampam a capa de uma edição da revista *Veja*, são celebridades. A respeito disso, é importante destacar o fato da capa já ter mais de 20 anos de publicação, evidenciando, assim, a manutenção de comportamentos conservadores, que se volta para os preceitos cristãos. Isso corrobora para o entendimento que, embora haja profundas mudanças sociais, ainda assim existirão resquícios de tradição, pois são essenciais para a construção da memória e da identidade de um povo (SZTOMPKA, 2005).

Quanto ao processo de interação, comprova-se que a postagem recebeu mais de 90 mil curtidas. É relevante mencionar, também, que o discurso – “Essa capa da Veja tem mais de 20 anos. E o debate praticamente não evoluiu. Mulheres abortam. As com boas condições financeiras, fazem com segurança. As que não têm condições morrem. Ser a favor da LEGALIZAÇÃO do aborto não é ser a favor do aborto! É questão de empatia” –, escolhido pela linha editorial para compor a manchete, suscitou inúmeros comentários, tendo em vista o teor do trecho e as possíveis reações que ele causa nos interlocutores.

Analisando com afinco a manchete, inferimos que as frases “As com boas condições financeiras, fazem com segurança. As que não têm condições morrem” justificam as pesquisas que circulam nas práticas sociais contemporâneas, que indicam um aumento no número de mortes maternas devido à prática de aborto em clínicas clandestinas. Essa vulnerabilidade social, que a maioria das brasileiras está sujeita, são consequências da política emancipatória, defendida por Giddens (2002), pois, ao tentar se desvincular dos padrões, dos velhos paradigmas sociais, uma parcela das mulheres se ancora em artifícios que não lhes dão garantia de saúde e segurança. Em resumo, as identidades das seguidoras tendem a se fragmentar, tendo em vista a cultura de celebridades ser muito forte no Brasil.

Postagem 03:



Postagem 3 – Meu útero é laico!

A postagem em pauta, publicada em agosto de 2019, traz à tona a dualidade Religião x Estado. O *post* recebeu mais de 170 mil curtidas e muitos comentários que indicam aceitabilidade em relação ao depoimento que representa a postagem: “Como cristão, não apoio o aborto, mas defendo a legalização, pois sei que meus valores não devem ser impostos

a toda uma sociedade, que é livre para fazer independente do que eu ou a igreja ache!”. Para completar, a postagem conta com a frase “Meu útero é laico”.

É perceptível, nesse discurso, que há mudanças sociais, conforme defende Fairclough (2008). Isso porque a discussão sobre a legalização do aborto era inadmissível antes de algumas conquistas femininas, principalmente pela forte relação de poder que a Igreja exercia nos indivíduos. Com isso, é possível afirmar que, mesmo com o entendimento de que o Estado é laico, a polêmica sobre o aborto está longe de findar.

Ainda sobre a questão da laicidade, a página “Quebrando o Tabu”, em parceria com o canal GNT, lançou um episódio que discute, exatamente, a persistência da intolerância religiosa na contemporaneidade e a imposição do Estado em questões pessoais, como o aborto, como também a imposição da Igreja em questões políticas, a exemplo do slogan adotado pelo atual presidente, Jair Bolsonaro, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Essas imposições, do Estado e da Igreja, ratificam as relações de poder que essas instituições exercem no indivíduo.

Outro ponto que é preciso reforçar é a presença da política-vida (GIDDENS, 2002) nesta postagem, visto que ela faz a seguidora refletir e escolher seu próprio destino, tomar suas próprias decisões, independentemente dos julgamentos sociais e, principalmente, das imposições da Igreja. Há, então, o notório desejo de se libertar dos preceitos conservadores da sociedade.

Postagem 04:



Postagem 4 – E se todos que são contra o aborto, adotassem?

A postagem em análise, veiculada em setembro de 2019, coloca em evidência as discrepâncias entre o discurso e a prática, quando o as-

sunto em questão é o aborto. Os elementos imagéticos retratam um púlpito, com um homem à frente de uma plateia, fazendo perguntas cujas respostas são afirmativas ou negativas. Como se pode constatar, unanimemente, as pessoas dizem ser **contra o aborto**, que não levam a criança pra casa e nem cuidam. Por último, respondem que são favoráveis à pena de morte, caso a criança se torne criminosa.

Esses discursos são indícios de uma sociedade, majoritariamente, religiosa, em que se perpetua a ideia de que o indivíduo deve ser contra o aborto, independentemente da circunstância. Há, portanto, uma relação de poder da instituição Igreja sobre os atores sociais, que, motivados por ideologias “engessadas”, tendem a rejeitar a prática abortiva.

No quesito interação, é evidente uma grande aceitabilidade do conteúdo da postagem, haja vista contar com mais de 170 mil curtidas. É válido destacar que há comentários contraditórios na postagem. De um lado, um internauta diz: “Levantaria a mão na segunda charge. Uma pena a adoção ser tão difícil no Brasil, burocracia exacerbada”; do outro: E a camisinha? Neste discurso depreende-se que o internauta é contra o aborto, por julgar que a gravidez pode ser evitada com o uso de camisinha. Está implícito, portanto, que inúmeras gestações indesejadas poderiam ser evitadas mediante o uso de preservativos; naquele, é notável a sensibilidade quanto à adoção, além de uma sucinta explicação da baixa estimativa de adoção no Brasil.

Enfim, vê-se, ainda, que há política emancipatória (GIDDENS, 2002), nos discursos que compõem a postagem em análise. Isso porque uma parcela da sociedade quer se libertar das amarras sociais e da relação hierárquica de poder que a Igreja exerce sobre uma grande parcela dos indivíduos, especialmente nos discursos que se voltam para a formação de famílias, de planejamento familiar e de questões polêmicas, como o aborto e as relações homoafetivas.

4. *Síntese das análises*

Vejam, abaixo, a síntese das análises. Nela, vemos as quatro postagens, as indicações de tradições ou mudanças sociais; política emancipatória ou política-vida e, por fim, a dualidade que há entre o Estado do Nascituro e a Laicidade.





Postagem	Tradições /mudanças sociais	Política emancipatória /Política-vida (GIDDENS, 2002)	Estatuto do Nascituro/Laicidade
	<p>– Mudanças Sociais (Fairclough, 2008), haja vista se discutir de forma mais aberta o aborto, inclusive em manifestações populares.</p>	<p>– Política-vida, pois há liberdade de escolha e autonomia sobre o próprio corpo.</p>	<p>– Refuta o Estatuto do Nascituro e reivindica as garantias constitucionais que determinam o Estado ser laico.</p>
	<p>– Tradições (Sztopmka, 2005), tendo em vista que a polêmica perdura há muitos anos e não há avanços.</p>	<p>– política emancipatória, visto que há tentativas de romper as algemas do passado.</p>	<p>– Defende a legalização do aborto e a efetivação do Estado Laico, mesmo diante de discursos tradicionais e conservadores. Por esse motivo, é contra os artigos do Estatuto do Nascituro.</p>
	<p>– Mudanças sociais (Fairclough, 2008), uma vez que há entendimento de que o Estado é Laico.</p>	<p>– política-vida, pois é enfatizado o discurso do direito sobre o próprio corpo.</p>	<p>– Nega o que prediz o Estatuto do Nascituro e defende a laicidade, prevista pela Constituição Federal de 1988.</p>
	<p>– Tradições (Sztopmka, 2005), tendo em vista a ideologia de ser contra o aborto, independente da situação.</p>	<p>– política emancipatória, por indicar discursos cristalizados e conservadores.</p>	<p>– Comunga com os preceitos do Estatuto do Nascituro e fere o princípio do Estado Laico.</p>

Tabela 1 – Síntese das análises. Elaborada pelos autores.

5. Considerações finais

As discussões sobre o aborto permeiam as práticas sociais há muitos anos e este texto nos comprova que a polêmica está longe de findar. Isso porque além de ser uma questão de saúde pública, o aborto tem, também, cunho ideológico, religioso, econômico e, acima de tudo, político. Dessa forma, mediante o objetivo proposto, para a realização deste

trabalho, é válido destacar que o Estatuto do Nascituro, caso seja aprovado e sancionado, implicará em retrocessos nos direitos femininos. Essa premissa pode ser constatada ao se levar em consideração os avanços da discussão sobre o aborto no Brasil.

Como já apontado, a prática do aborto é considerada isenta de criminalização em três situações, a saber: quando a gestação for resultante de violência sexual, quando implicar em problema de saúde para a mãe e quando for comprovada a má formação fetal. Essa concessão indicava, supostamente, “o caminho” para a legalização do aborto no Brasil. Todavia, ao analisar os postulados do projeto de lei, inferimos que a validação desse Estatuto implicará em um processo de submissão feminina, uma vez que o direito sobre o próprio corpo e a garantia da laicidade serão negados.

É de extrema importância ressaltar, também, que a análise das implicações do Estatuto do Nascituro, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, nos permite depreender como a atual conjuntura política nacional sugere a imposição de crenças religiosas, desconsiderando, assim, o conceito de laicidade. É perceptível, sobretudo, a imposição de normas comportamentais, com base nos valores éticos e morais, reforçando, portanto, as relações de poder que a Igreja exerce sobre os indivíduos.

Enfatizamos, ainda, que a página do *instagram* “Quebrando o Tabu” assume, com maestria, a função de discutir a questão do aborto. As postagens em análise enfatizam, claramente, o posicionamento da página: o de defender a legalização do aborto no Brasil, condicionando às mulheres o direito de escolha e a liberdade sobre o corpo, independentemente de classe social, raça, profissão ou religião.

Por fim, reiteramos, com base nas pesquisas de Meira (2012, 2016) que, notadamente, a aprovação e, conseqüentemente, a legalização do Estatuto do Nascituro implicaria em regressão nos direitos femininos, por ferir a concepção de Estado Laico e os direitos da mulher sobre o próprio corpo. Tal sanção ignoraria, também, os altos índices de gestações resultantes de estupro e de mortes maternas em clínicas clandestinas, decorrentes da negligência do Estado e da ausência de políticas públicas que garantam, de forma íntegra, os direitos, a saúde e o bem-estar das mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUZATO, Marcelo. Três concepções para o estudo de redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. de Plínio Denti-zen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MEIRA, Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista *Claudia*. 2012. 110 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

_____. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. 2016. 180 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra Acesso em 08. Set. 2019.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS USADAS NAS COLUNAS DE ANCELMO GOIS: O RECURSO AOS VALORES

Bruno Silva Lopes (CEFET-RJ)
brunolitter@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisa-se uma estratégia argumentativa utilizada com certa regularidade por alguns colunistas de notas brasileiros: o recurso aos valores. Na abordagem, que se ancora, de um lado, em teóricos da argumentação (FIORIN, 2016; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; REBOUL, 1998) e, de outro, no dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN, 2009), busca-se evidenciar como provérbios e ditados populares, instrumentos pelos quais exprimimos valores e verdades tidas como eternas, desempenham dialogicamente função de relevo na construção argumentativa do gênero nota jornalística (LOPES, 2018), de sorte a contribuírem fortemente para o convencimento e persuasão do público-alvo. O material de análise foi extraído da coluna de Ancelmo Gois, prestigiado colunista do periódico *O Globo*. Resultados apontam que a utilização recorrente de tal artifício tende a mobilizar a memória textual e discursiva do leitor, potencializando os efeitos da argumentação.

Palavras-chave:

Argumentação. Dialogismo. Valores. Colunas de notas.

1. Considerações iniciais

No âmbito dos estudos relativos às práticas argumentativas, o recurso aos valores tem sido apontado como importante ferramenta de persuasão e convencimento do público-alvo (FIORIN, 2015; REBOUL, 1998). Nessa direção, pontua-se que provérbios e ditados populares operam significativamente em variados textos, já que (a) representam balizas morais de uma sociedade em dada época, de modo a trazer o saber popular como um dos sustentáculos da atividade argumentativa e (b) inserem uma *autoridade universal* que, amparada pelo saber coletivo, deixa pouca margem para a contestação no fio ininterrupto do discurso.

De sorte a articular essa perspectiva aos estudos dos gêneros discursivos, a ser considerada a lição de Bakhtin (apud Rojo e Barbosa, 2015), diremos que alguns gêneros, a exemplo da nota jornalística, objeto de nossa tese de doutoramento, intercalam o gênero provérbio com funções específicas nas práticas argumentativas. Semelhante intercalação se dá, precipuamente, quando se deseja tornar o discurso mais sólido, mais crível. Busca-se, para tal, a sustentação de uma tese na sabedoria popular, nos valores que se consideram bases morais na sociedade em uma deter-

minada época. Por esse ângulo de observação, pode-se afirmar que provérbios e ditos atuam como mecanismos composicionais e estilísticos responsáveis pela renovação e flexibilização do gênero nota jornalística.

Neste texto, objetiva-se unir essas duas perspectivas para analisar uma estratégia argumentativa utilizada com certa regularidade por alguns colunistas de notas brasileiros: o recurso aos valores. Na abordagem, que se ancora, de um lado, em teóricos da argumentação (FIORIN, 2015; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; REBOUL, 1998) e, de outro, no dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN, 2009), busca-se evidenciar como provérbios e ditados populares, instrumentos pelos quais exprimimos valores e verdades tidas como eternas, desempenham dialogicamente função de relevo na construção argumentativa do gênero nota jornalística (LOPES, 2018), de sorte a contribuírem fortemente para o convencimento e persuasão do público-alvo.

O material para a análise foi extraído da coluna de Ancelmo Gois, prestigiado jornalista do periódico *O Globo*. A recolha dos dados se deu, notadamente, durante últimos seis meses de 2017, compreendendo, pois, o período entre 1º de julho e 31 de dezembro daquele ano. Não obstante, dado que somos leitores habituais das colunas, não nos privaremos de ilustrar as análises com textos que eventualmente não estejam dentro desse recorte temporal, contanto que estes sejam relevantes para a explanação proposta.

O texto se estrutura da seguinte maneira: na seção 02, discorreremos sobre gêneros discursivos, argumentação e dialogismo, com o intuito de mostrar a íntima relação que se pode estabelecer entre os estudos argumentativos e o dialogismo bakhtiniano. Nas seções 03 e 04, abordamos os gêneros de base deste artigo, a saber: os provérbios e ditos populares, bem como a nota jornalística, com vistas a caracterizá-los com brevidade quanto à temática, estilo e estrutura composicional. Na seção 05, propomos discussões acerca da motivação atinente à intercalação dos provérbios e ditos nas notas jornalísticas. Na seção 06, por fim, trazemos observações sobre o *ethos* instaurado nas produções do colunista, a fim de entendermos como esse importante conceito da atividade argumentativa baliza as escolhas dos provérbios e dos ditos populares para atuarem na composição das notas jornalísticas.

2. *Gêneros discursivos, argumentação e dialogismo*

Tendo em conta os trabalhos basilares do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV³⁵, 2009), postula-se que os gêneros discursivos, como práticas social e historicamente situadas que instrumentalizam o agir humano, articulam-se, fundamentalmente, às esferas da comunicação humana, concebidas aqui como espaços de interação em que o homem atua na produção e circulação de discursos. Para o Círculo, as esferas – entre as quais a jornalística, a publicitária, a acadêmica e a familiar – de certa forma, organizam as práticas sociais e as ações humanas, levadas a cabo por meio de formas relativamente estáveis de enunciar (os gêneros), manifestas, concretamente, por enunciados/textos.

Tais princípios nos conduzem à ideia de que as ações humanas com a linguagem não se dão independentemente da interação, que é o sustentáculo das relações dialógicas, isto é, das relações que firmamos uns com os outros no uso concreto da linguagem. Assim, seguindo o paradigma bakhtiniano, na interação, dentro de dada esfera de atividade humana, comunicamo-nos (agimos) por meio dos gêneros do discurso, que têm propriedades composicionais, temáticas, estilísticas e sociocomunicativas “moldadas”, digamos assim, pelas particularidades de cada esfera. Os gêneros, pois, organizam nosso dizer. A partir deles, em qualquer atividade linguageira de que participemos, mobilizamos signos ideológicos com os quais formamos enunciados/textos, que permitem que realizemos nossos projetos de discurso.

Fiorin (2015, p. 09) traz, para as práticas argumentativas, essa percepção de que a linguagem se funda nas relações dialógicas. Pondera o autor que, quando pensamos em enunciados concretos, em especial no campo da argumentação, pensamos de imediato nas relações dialógicas. Adotando metáfora do diálogo, do simpósio universal para explicar o modo real de funcionamento da linguagem humana (FARACO, 2009), Bakhtin pondera que os enunciados dialogam ininterruptamente com outros ditos antes dele, visando, ademais, a responder a outros que ainda serão ditos no fio do discurso. Enunciar é, portanto, estabelecer relações com outros ditos – ou ainda não ditos, mas passíveis de réplica – no universo do discurso. Todo enunciado, por essa razão, está em relação dialógica com outros do complexo universo sociocultural humano. E dessa

³⁵ Relativamente a obras de autoria “disputada” na produção do Círculo de Bakhtin, seguimos a opção feita pelo tradutor, indicando os dois autores.

raiz dialogal emerge a argumentação, o dissenso ou o consenso totais ou parciais, como prática essencialmente humana.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2015) deixa clara sua percepção a respeito do real funcionamento da linguagem na complexa rede das relações humanas. O pensador russo assevera que a linguagem tem a propriedade de ser essencialmente dialógica. Em vista disso,

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015, p. 209) (grifo do autor)

As relações dialógicas, consoante Bakhtin (2015), ocorrem entre enunciados – e não entre frases isoladas. Estes contestam, concordam, assimilam, polemizam velada ou explicitamente com outros enunciados na rede de discursos elaborada no seio de uma sociedade. O dizer, nesse sentido, volta-se a outros com os quais entra em consonância ou em discordância. Desse modo, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Mais ainda: cada enunciado solicita uma resposta que ainda se está por construir. Espera ele uma reação responsiva ativa do interlocutor.

Faraco (2009) salienta que Bakhtin muito se preocupou com a dialogização das vozes sociais, ou seja, com o encontro social dessas vozes e com a dinâmica que se instaura a partir dessas relações. Os enunciados nunca são fragmentos soltos no espaço discursivo. Pelo contrário, eles pertencem a sujeitos sociais que têm no seu discurso crenças e valores que, não raras vezes, se colocam aos interlocutores com intenções persuasivas. O enunciado é, então, “[...] uma unidade da interação social, [...] um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.” (FARACO, 2009, p. 66), estabelecendo sempre relações dialógicas.

Por seu turno, Fiorin (2006) assinala que os enunciados são sempre espaços de luta entre as vozes sociais. Há uma tensão entre os diversos posicionamentos axiológicos circulantes na sociedade, os quais estão inevitavelmente em conflito ou em concordância. Os pensamentos são díspares, os interesses também o são. Por isso, não apenas o consenso, senão também a contradição, o embate, as discordâncias estão no âmago das relações dialógicas.

Olivier Reboul (1998), numa reflexão sobre a arte retórica, aproxima-se das reflexões bakhtinianas, de modo a salientar o caráter essencialmente interativo e dialógico daquele ramo de saber. Na observação do autor,

Se a retórica é a arte de persuadir pelo discurso, é preciso ter em mente que o discurso não é e nem nunca foi um acontecimento isolado. Ao contrário, opõe-se a outros discursos que o precederam ou que lhe sucederão, que podem mesmo estar implícitos, como o protesto silencioso das massas às quais se dirige o ditador, mas que contribuem para dar sentido e alcance retórico ao discurso. A lei fundamental da retórica é que o orador – aquele que fala ou escreve para convencer – nunca está sozinho, exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles, sempre em função de outros discursos. (REBOUL, 1998, p. 18-19)

Isto posto, pelo que temos observado, as colunas de notas são um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações dialógicas essencialmente marcadas pela argumentatividade. Há um sem-número de discursos que ali se entrecruzam materializando-as das mais diversas formas. A incorporação dos provérbios e ditos populares nesse espaço jornalístico pode nos fornecer interessantes exemplos dessa inter-relação entre diversos discursos.

3. *Os provérbios e os ditados: gêneros da sabedoria popular*

Provérbios e ditados populares possuem definições bastante variadas, podendo, inclusive, ser tomados como sinônimos (HOUAISS, 2009)³⁶. Nesta seção, importa, fundamentalmente, defini-los, com brevidade, e destacar, adotando a perspectiva de Bakhtin (2011), os elementos integrantes e indissociáveis desses gêneros, a saber: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Adotam-se, pois, definições pontuais que, para efeito deste trabalho, são consideradas suficientes.

Houaiss (2009) define o provérbio como uma frase curta, em geral de origem popular, frequentemente com rima e ritmo, rica em imagens, que sintetiza um conceito a respeito da realidade ou uma regra moral. A título de ilustração, valemo-nos de um provérbio quando dizemos “Água

³⁶ Embora se possa fazer uma diferenciação entre provérbios e ditados, entende-se que, se pensarmos, sobretudo, na função sociodiscursiva dos gêneros, no seu impacto retórico, na sua função no conjunto da vida social, possivelmente veremos mais semelhanças que diferenças. Por essa razão, não nos preocuparemos com demarcações rígidas entre esses gêneros neste artigo.

mole em pedra dura tanto bate até que fura”, com a finalidade de valorizar conotativamente a importância da insistência, da perseverança nas ações cotidianas.

O ditado popular, ao seu turno, aproxima-se do provérbio, na medida em que pode ser definido como um enunciado breve, rimado ou não, que expressa uma observação de valor geral, regra moral, princípio de conduta ou mesmo pensamento dito sem qualquer conotação de valor (COSTA, 2018), a exemplo de “Quem avisa amigo é” ou “Quem casa quer casa”. Diferencia-se sutilmente do provérbio, notadamente por não apresentar metáfora em sua constituição (XATARA; SUCCI, 2008). Entendem essas autoras que o provérbio tem seu significado mais opaco, figurado e conotativo, ao passo que o ditado tende a ser mais denotativo.

Quanto à estruturação, habitualmente os gêneros em tela são construídos a partir de frases curtas, diretas, que comportam um ensinamento que tem a pretensão de ser universal. Noutras palavras, são marcados ordinariamente pela necessidade de concisão. E essa característica contribui para seu impacto retórico, uma vez que todo o conteúdo é condensado em poucas palavras, de modo a facilitar a memorização: “O peixe morre pela boca”, “Quando um não quer, dois não brigam”.

A composição dos provérbios e dos ditados revela haver também uma preocupação acentuada com o estilo. Rimas (“A ocasião faz o ladrão”), antíteses (“A pobre não prometas e a rico não devas”), assonâncias (“Boa romaria faz quem em casa fica em paz”), aliterações (“Por fora bela viola, por dentro pão bolorento”) parecem reforçar essa assertiva. Além disso, alguns provérbios estruturam-se por paralelismo acentuando relações semânticas de causa/consequência, oposição, tempo, entre outras, o que reforça sua expressividade (MARTINS, 2000): em “Rei morto, rei posto”, por exemplo, reforça-se a noção de tempo, demonstrando a urgência em substituir alguém que ocupe cargo importante, para que não haja prejuízo aos interessados. Já em “Casa de ferreiro, espeto de pau”, a relação de contraste se evidencia, na medida em que o texto se dirige a pessoas que, mesmo sendo hábeis em determinada tarefa e possuindo ferramentas adequadas para a realização de determinado trabalho, não usam tais habilidades e ferramentas ao seu favor.

A utilização desses gêneros está fortemente vinculada a valores sociais, morais, éticos e religiosos. Usamo-los, não raro, como referência para as práticas humanas que em certa medida precisam ser “reguladas” a fim de que a convivência se torne possível. Em uma sociedade que valoriza, sobretudo, o trabalho e os frutos que dele advêm, costuma-se dizer

“A preguiça é a mãe de todos os vícios”, com vistas a admoestar o preguiçoso. Para resguardar a privacidade daqueles que estão em uma discussão que deveria ser privada, usa-se este outro ditado: “Roupa suja se lava em casa”.

Vinculados à tradição (XATARA; SUCCI, 2008)³⁷, fazem parte da história e do folclore de um povo, pois são frutos da experiência vivida e compartilhada das pessoas. Por isso mesmo materializam o discurso de autoridade, que se ancora no saber acumulado por gerações, no saber tido como universal. À vista disso, quem deles lança mão na interação verbal enxerga, não raras vezes, força persuasiva que valida seu uso. Tal ocorre, porque, ao fazê-lo, o falante/escritor se coloca em posição hierarquicamente igual ou superior ao seu interlocutor, visto que se considera capaz de aconselhar, fazer reprimendas ou dar lições a ele.

4. *Breve caracterização das notas jornalísticas*³⁸

Publicadas nas conhecidas colunas de notas³⁹ e popularizadas por nomes como Ibrahim Sued, Maneco Müller e Ancelmo Gois, as notas consistem em pequenas comunicações escritas, acompanhadas, por vezes, de recursos imagéticos, tendo como marcas características a liberdade de estilo, a agilidade, a brevidade, a concisão, o senso de humor, a criticidade, a subjetividade e a abrangência. Nas palavras de Melo (1994), trata-se de um mosaico que mescla informação e opinião, constituindo um espaço fecundo para o exercício da persuasão e do convencimento, não raro sutil, como buscaremos mostrar neste artigo.

Estudiosos, a exemplo de Coutinho (2002), Emerich (2002), Souza (2009) e Sobreira (2002), afirmam se tratar de um gênero de relevo para a esfera jornalística, pois, além de usufruir de significativa influên-

³⁷ No trabalho das autoras, examinam-se apenas os provérbios. Entretanto, postula-se que boa parte das observações feitas nesta seção pode ser estendida aos ditados populares.

³⁸ A caracterização aqui é propositalmente geral. Para mais especificidades sobre o gênero, ver nossa tese de doutorado (LOPES, 2018).

³⁹ Jornalistas e teóricos do jornalismo têm usado nomenclatura bastante variada para se referir ao gênero: “coluna social” (RAMALHO, 1998, p. 25), “coluna de notas” (EMERICH, 2002, p. 261), “coluna jornalística de notas” (COUTINHO, 2002, p. 275). Isso pode advir da própria natureza ambígua do colunismo como gênero no jornalismo brasileiro (RABAÇA; BARBOSA, 1995). De fato, a coluna é um espaço plástico e dinâmico que apresenta dificuldades de definição para o analista, uma vez que nela se mesclam variadas formas de expressão noticiosa.

cia no conjunto editorial da mídia jornalística impressa – e, mais moderadamente, da mídia virtual –, é um espaço prestigiado pelo público leitor, que o aprecia por variadas razões, entre as quais cabe citar: (a) a credibilidade e o “frescor” da informação; (b) a capacidade de síntese; (c) a exclusividade da informação; (d) o estilo livre e pessoal do sujeito colonista; (e) a manifestação da ironia crítica.

Sobreira (2002) acresce que o gênero em tela costuma pautar os jornais, operando como uma espécie de roteiro do periódico. Nesse sentido, uma nota pode deflagrar a emergência de outros textos de gêneros distintos como reportagens, entrevistas e artigos de opinião, de modo a concorrer relevantemente com o fluxo do fazer jornalístico. Por conseguinte, não é mera casualidade o fato de as colunas de notas firmarem presença nos grandes veículos midiáticos brasileiros, sendo comumente publicadas em espaços estratégicos dos periódicos.

Mas há outra faceta do gênero que gostaríamos de abordar. Na observação de Melo (1994), o colonismo tem feição levemente persuasiva, orientando, à sua maneira, a opinião pública. É um gênero “desprezioso”, por assim dizer, mas que se abre com sutileza aos desígnios/impulsos da argumentatividade. E nisso reside seu encantamento: na simbiose entre o informar, o persuadir e o convencer. Diante disso, deparamo-nos com um gênero fecundo para o estudo das práticas argumentativas, saberes humanos não só importantes como fundamentais em nossas atividades languageiras, das mais prosaicas às mais elaboradas.

5. Gêneros intercalados e argumentação: como e por que as notas jornalísticas absorvem os provérbios

Quais relações dialógicas de base argumentativa se podem estabelecer entre as notas e os provérbios/ditados?

Revisitando a obra de Bakhtin, Rojo e Barbosa (2015, p. 31) fazem menção aos gêneros intercalados, que são gêneros integrados para “[...] compor enunciados em outros gêneros, [...] mas que mantêm fronteiras nítidas em relação aos gêneros mais complexos que integram por meio de marcas explícitas de fronteiras.” Ocorre que as diferentes esferas de ação humana estão em constante relação dialógica. Decorre disso uma relação constante entre os gêneros de diferentes esferas, o que acarreta, muita vez, a absorção motivada de um gênero por outro.

Examinemos o que diz Campos (2003, p. 37-38) sobre a intercalação dos gêneros:

O gênero intercalado pode ser visto [...] como uma possibilidade de constituição e de funcionamento dos gêneros de modo geral, pois as diferentes esferas sociais não são estranhas entre si, pelo contrário, mantêm um diálogo constante. Elas se formam entre fronteiras, com zonas de contato e influência recíproca. Conclui-se que os gêneros de uma dada esfera podem aparecer incorporados em outra, isto é, saem da esfera oficial (carta de intimação, por exemplo) para a crônica, procedimento que Bakhtin chama de *reacentuação*.

Dito isso, parece-nos razoável postular que a integração de provérbios e ditados a outros gêneros discursivos pode ser considerada estratégia argumentativa eficaz nas atividades languageiras. Tal se deve, basicamente, a duas razões: na intercalação de um provérbio, ao mesmo tempo em que o enunciador reafirma o dito, há um distanciamento, uma transferência de responsabilidade relativamente ao que se diz. Por outro lado, a inserção de provérbios na argumentação não deixa muita margem para contra-argumentação, pois atualiza o saber universalmente aceito (XATARA; SUCCI, 2008), o que torna a tarefa do adversário mais difícil.

Maingueneau (2008) acrescenta que a enunciação proverbial é essencialmente polifônica. O enunciador, ao proferir um provérbio, faz ouvir, por meio de sua própria voz, a da sabedoria popular, responsabilizada por aquele dito no enunciado. Nesse procedimento, retomam-se outros enunciados, outros ditos que, no fio do discurso, já o proferiram, o que, de alguma maneira, confere credibilidade a essa voz. Cremos ser possível, assim, falar em uma *autoridade universal*, porquanto a força argumentativa do provérbio reside na representação de valores sociais aceitos por uma coletividade.

O texto a seguir, encontrado na coluna de Ancelmo Gois, pode nos servir para ilustrar o que vimos dizendo até aqui. Busca-se outra posição discursiva, qual seja, a sabedoria popular, o *vox populi*, para sustentar a tese exposta no título, que materializa uma reprimenda feita a uma das instituições mais burocráticas do nosso país em razão de ela não cumprir o que tanto exige⁴⁰.

⁴⁰ No texto “Casa de ferreiro...”, observa-se a nítida separação formal entre os gêneros. Os tempos verbais (“operam”, “foram”) que, no contexto, conferem caráter factual e noticioso ao corpo do texto, marcam a fronteira composicional entre nota jornalística e ditado. Semelhante característica composicional permite-nos dizer que o gênero ditado

Casa de ferreiro...

Dos 75 cartórios do Centro do Rio,
15 operam sem alvará de
Licenciamento de Estabelecimento.
Todos foram autuados e terão de pagar
multa de R\$ 802 — uma mixaria para
esse tipo de negócio, convenhamos.

O Globo. 14 de dezembro de 2017, p. 12.

O vigor argumentativo de um provérbio, como já sugerido, está no fato de ancorar-se em variadas vozes que dão suporte ao que se defende. Essas vozes corroboram certas práticas sociais e modos de agir aceitos por uma coletividade. Ao recorrer ao provérbio “Casa de ferreiro, [espeto de pau]”, o colunista evidencia uma prática ilegal de alguns cartórios cariocas, os quais, em razão da própria natureza da função cartorial, deveriam se fundar na ordem e nas leis estabelecidas.

Não por acaso, insere-se o provérbio já no título, parte de relevo na composição das notas jornalísticas. Vale lembrar que o título cumpre importante função estratégica na articulação textual na medida em que, além de despertar a atenção do leitor, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, concorrendo para a orientação da conclusão a que o leitor deverá chegar (MENEGASSI; CHAVES, 2000). Por essa razão, trabalha-se com a multimodalidade, de modo a destacar o título de seu corpo. Para tal costuma-se usar letras de maior dimensão, as quais vêm negritadas, a fim de conferir destaque a essa parte do texto.

Estratégia constante do colunista é deixar o provérbio incompleto, com vistas a promover uma interação mais direta com o leitor, de modo a mobilizar sua memória textual e discursiva (BRAIT, 2011). Dito de outra forma, a suspensão do pensamento coloca explicitamente o leitor como co-autor do texto, pois mobiliza seu conhecimento de mundo de duas formas: (a) fazendo-o lembrar do dito e (b) estimulando-o a recorrer ao seu saber acumulado para completar o texto num jogo de linguagem bem característico da interação face a face.

Essa estratégia pode igualmente ser observada no título da nota seguinte:

integra o gênero nota, reacentuando-o, isto é, possibilitando a expressão de uma nova posição discursiva.

‘O bom filho...’

Luís Roberto Barroso, do STF, vai a Vassouras (RJ) amanhã. A convite da OAB-RJ, ele dará palestra gratuita para advogados sobre “Os desafios do Brasil na atualidade”. Barroso é o 3º ministro vassourense. Antes, houve Sebastião Lacerda (avô de Carlos Lacerda), em 1912, e Edgard Costa, em 1945.

O Globo. 10 de novembro de 2017, p. 14.

Do ponto de vista da argumentação, observa-se, nas ocorrências apresentadas até aqui, o recurso aos valores (FIORIN, 2015), expediente argumentativo que consiste em utilizar certas balizas morais tidas como verdade por uma dada sociedade. No último exemplo, tece-se uma valoração positiva sobre o ministro Luiz Roberto Barroso, considerado um filho ilustre da cidade de Vassouras. As reticências apelam, de novo, para a memória discursiva do leitor, que deve retomar o anexo na íntegra para que ele faça sentido no texto: “O bom filho... [a casa torna].” Cabe dizer que a expressão, tal como é usada no enunciado, celebra a volta do ministro a sua cidade de origem, indicando o tema da nota, ou seja, a apreciação valorativa positiva face ao objeto do texto.

O recente falecimento do cantor João Gilberto foi o mote da indignação velada do colunista na nota seguinte.

Santo de casa não faz milagre

A morte de João Gilberto repercutiu mais fora do Brasil do que por aqui. No Facebook, houve mais de 5 mil posts sobre o grande artista. Dos 20 links com os quais as pessoas mais interagiram, só seis eram daqui, segundo Marco Aurelio Ruediger, da FGV DAPP. Das 157 mil menções no Twitter entre sábado e ontem, 47% foram de outros países: principalmente EUA (20,4 mil), França (7,9 mil) e Japão (6,3 mil). (O Globo, 09 de julho de 2019, p.10)

Sabe-se que o ditado que consta do título tem origem bíblica (Marcos 6:4). No evangelho, narra-se a volta de Jesus a sua terra: Nazaré. Ao pregar nas sinagogas do local, muitos ficaram escandalizados com sua sabedoria, chegando a duvidar dela. Na ocasião, Jesus reflexiona so-

bre o quão pouco valor as pessoas dão aos conterrâneos, por mais competentes que sejam. Trata-se de uma boa oportunidade para reiterar o dialogismo inerente ao uso da linguagem, já que um discurso traz inevitavelmente ecos de outros discursos com os quais dialoga.

O ditado é utilizado, portanto, de forma bastante apropriada no texto de Gois. Com motivação crítica, lança-se, para o leitor, um ponto de vista já aceito pela sociedade, o qual será comprovado pelos elementos trazidos pelo corpo do texto – veja-se, por exemplo, a fundamentação por dados e números, que conferem objetividade à argumentação. À medida que se constrói a crítica, o colunista deixa transparecer seu apreço pelo cantor João Gilberto, considerado um ícone da música brasileira, notadamente da Bossa Nova.

Vamos a outro exemplo. No texto que segue, é possível perceber a discordância do colunista em relação às políticas econômicas propostas pelo atual ministro da economia, o economista Paulo Guedes.

‘Tão querendo meter a mão no meu bolso’

Paulo Guedes tem criticado o chamado dinheiro carimbado —aquele que tem, por decisão do Congresso, uma destinação certa para determinado setor, como a saúde. Em nenhum momento, o ministro da Economia citou o Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), que banca o cinema nacional. Mas sabe como é, né: cachorro mordido de cobra tem medo de linguíça. Embaixo de tanta porrada, a turma teme por mais essa, eventualmente. Essa grana, estimada este ano em R\$ 724 milhões, é captada no próprio setor audiovisual, principalmente da arrecadação da “Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional”. (O Globo. 29 de julho de 2019, p. 10)

O teor de discordância é acentuado pela intercalação de um ditado popular “Cachorro mordido de cobra tem medo de linguíça”, que corporifica a ideia segundo a qual a prudência é ainda mais importante a quem de alguma forma já sofreu as consequências danosas de uma ação e, por isso mesmo, não quer passar novamente pela situação. O dito, de alguma forma, aproxima-se de outro bastante conhecido: “Gato escaldado tem medo de água fria”, o qual, analogamente, enfatiza a importância da precaução.

Relativamente ao texto, muito embora não haja menção ao Fundo Setorial do Audiovisual como possível alvo de cortes orçamentários, argumenta-se que o setor deve estar alerta, em face das restrições orçamen-

tárias implementadas pelo atual governo. O título, cuja proposta é reproduzir, informalmente, uma possível voz do setor audiovisual, também o confirma, visto que manifesta uma contraposição a uma possível restrição financeira que venha a atingir o setor.

6. *Breves comentários sobre o ethos do colonista*⁴¹

Cabe aqui fazermos uma alusão à imagem de si que o colonista busca instaurar a partir da incorporação dos ditos às notas jornalísticas. Tomemos, inicialmente, a lição de Aristóteles:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para a dúvida. É, porém, necessário que essa confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador; pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade de que fala [...], mas quase se poderia dizer que o caráter é o principal meio de persuasão. (ARISTÓTELES, 2005, Tomo I, 1356a)

Em suas postulações na *Retórica*, o estagirita argumenta ser necessário que o orador desperte a confiança daqueles a quem se dirige, a saber: o seu auditório. Nessa direção, pontua que o *ethos*, um dos três tipos argumentos formulados pelo filósofo, seria o caráter que o orador deveria assumir para conquistar a confiança do público-alvo. Qualidades como honestidade, bondade e compassividade contribuiriam para a construção da imagem que o orador busca instaurar, vista como argumento relevante para inspirar confiança no auditório (REBOUL, 1998).

Por essa perspectivação, diremos, de início, que o colonista incorpora o *ethos* da competência social e discursiva, angariada pelo suposto “notório saber” e pela sua presença e circulação nos veículos midiáticos. É visto, portanto, como capaz de fazer o que faz, de dizer o que diz dentro do domínio a que pertence. Ele incorpora a aura da competência sociodiscursiva, que o coloca em posição favorável para desempenhar seu papel. O *ethos* do colonista legitima as informações/opiniões manifestas por ele e constitui-se como garantia de credibilidade para seu discurso (LOPES, 2018).

⁴¹ Evidentemente, uma análise detida sobre o complexo conceito de *ethos* na coluna de Ancelmo Gois não caberia nas páginas deste artigo. Paschoal (2017), a quem remetemos o leitor, procede a um estudo detalhado sobre a construção dos *ethé* no discurso de Gois.

Relativamente à seleção constante de ditados/provérbios para figurarem na coluna, essas escolhas se atrelam, de modo geral, a fatores da situação de comunicação como, por exemplo, o projeto de dizer do colunista e a construção do seu *ethos*. Nesse sentido, observe-se que, na confecção dos textos, cada colunista imprime sua marca, fazendo com que as notas jornalísticas de diferentes colunas tenham semelhanças, mas também diferenças bastante significativas quanto à composição estilística. Por essa razão, “personalizamos” a análise para melhor compreendermos como se estrutura a imagem (ou algumas das muitas imagens) de Gois na coluna.

É frequente, no espaço jornalístico de Ancelmo Gois, a contemplação de pautas que valorizem a arte, a sabedoria popular, a diversidade sexual, a pluralidade cultural, a literatura, o cinema, entre outras. À vista disso, a própria seleção temática já é uma forma de construção do *ethos* do colunista, que se encaminha para a instauração da imagem de um jornalista que, para além de suas obrigações éticas relativas à profissão e às demandas dela advindas, se coloca a favor das liberdades (sexual, individual, de imprensa, de escolha, etc.), da igualdade, da ética, assumindo claramente uma posição humanizadora frente aos temas sobre os quais fala. Nesse sentido, não raramente, posiciona-se em contrário a qualquer manifestação que venha a ferir a dignidade humana, assim como os direitos básicos do cidadão.

A nota intitulada “*Tão querendo meter a mão no meu bolso*” é bastante ilustrativa nesse sentido. Já antecipando um provável bloqueio de verbas para o setor audiovisual, o colunista traz à baila o tema para debate, com vistas a sutilmente se opor à política de contenção de gastos praticada pelo atual ministro da Economia Paulo Guedes. Estamos diante, pois, de um jornalista que, de algum modo, lança sua voz em defesa do cinema nacional, celebrado tantas vezes por ele em sua coluna.

Da mesma forma, no plano argumentativo, provérbios/ditados aparecem também com outra função no que tange ao *ethos*: atuam na construção da imagem social de um enunciador que valoriza o saber popular e que o considera importante fonte de conhecimento. Em tempos de valorização do saber acadêmico, o colunista, que não o nega, usando-o com frequência em sua coluna, incorpora, adicionalmente, a tradição popular em seus textos, de modo a fazer conviver em um mesmo espaço de publicação o popular e o acadêmico.

Desse modo, os provérbios/ditados contribuem para o reconhecimento de um homem do povo, “gente como a gente”, cômico das questões sociais relevantes para sua comunidade.

7. *Considerações finais*

Entendemos que as técnicas argumentativas usadas em múltiplos gêneros do discurso para persuadir e convencer devem ocupar lugar de destaque nos estudos retóricos e argumentativos. Em consonância com tal postulado, propusemo-nos a examinar, neste texto, quais as motivações sociodiscursivas/retóricas que um colunista de notas tem ao lançar mão de um provérbio ou ditado na composição de uma nota jornalística.

A proposta se deteve, num primeiro momento, a descortinar as relações dialógicas de base argumentativa firmadas entre os vários enunciados que compõem nosso complexo caldo cultural. Em seguida, foram propostas caracterizações gerais que, à luz da teoria bakhtiniana, nos propiciaram uma melhor compreensão sobre os gêneros enfocados no trabalho. A pesquisa avançou com a apresentação das razões pelas quais as notas absorvem provérbios e ditos. Por fim, examinou-se, sucintamente, a construção da imagem de si que o colunista pretende fixar em seu discurso.

Em suma, pôde-se evidenciar que as intercalações, no fio ininterrupto do discurso, obedecem a duas forças. A primeira delas reporta-se ao projeto de discurso do colunista, o qual, em regra, deixa aflorar uma necessidade de persuasão e convencimento do público-alvo mediante a apresentação de teses a seu assentimento, assim como de argumentos que a sustentem. A segunda funda-se construção do *ethos* discursivo. Provérbios e ditos são, assim, cuidadosamente selecionados, uma vez que contribuem para a construção de uma imagem positiva do colunista, assentada na valorização das manifestações artísticas e da sabedoria popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Disponível em: https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles_-_retorica2.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, B. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-96, 1º semestre, 2011.

CAMPOS, M. I. B. Na mira do discurso do outro: gênero intercalado em crônica de João Ribeiro. *The ESpecialist*, São Paulo, vol. 24, nº especial (33-48), 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9468/7036>. Acesso em 16/08/2019.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COUTINHO, I. Colunas jornalísticas de notas: representação na imprensa. In: MOTTA, L. G. (Org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 275-98

EMERICH, D. O beijo de Mangabeira: o jornalismo político das colunas de notas. In: MOTTA, L. G. (Org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 261-74

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – versão 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

LOPES, B. S. *A nota jornalística no ensino de Língua Portuguesa: propostas, práticas e aplicações*. 2018. 300f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza e Décio Rocha. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: expressividade na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000 (27-44). Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/281/247>. Acesso em 22/08/2019.

PASCHOAL, P. C. G. *As mil faces de Ancelmo Gois: a construção do ethos em discurso de informação*. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2017.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

RAMALHO, A. M. Coluna Social. In: *Lições de jornalismo*. Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade, 1998. p. 25-42

RAMOS, M. C. *Intrigas da corte: o jornalismo político das colunas sociais*. Rio de Janeiro: Corpo da Letra, 1994.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOBREIRA, G. *Manual da fonte: como lidar com jornalistas*. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

SOUZA, R. M. *Dos canapés à política: a reinvenção permanente do colunismo como gênero jornalístico*. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.pos.eco.ufrj.br/site/teses_dissertacoes_interna.php?tease=8. Acesso em: 02 abr. 2017.

XATARA, C. M.; SUCCI, T. M. Revisitando o conceito de provérbio. *Veredas On Line*, p. 33-481, 2008.

FACE, EMOÇÕES E (IM)POLIDEZ NAS CONVERSÇÕES EM REDES: OS ELEMENTOS EXPRESSIVOS COMO MARCADORES DE TENSÕES E CONFLITOS EM INTERAÇÕES VIRTUAIS

Marcele Mendes Goulart (FFP-UERJ)

marcelegoulart15@gmail.com

Victoria Wilson da Costa Coelho (FFP-UERJ)

vicwilsoncc@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa analisa os elementos expressivos (URBANO, 1997) usados na conversação em rede (RECUERO, 2012) em contextos políticos, com o intuito de verificar as estratégias de ameaça à face segundo Goffman (1980), associadas à expressão de emoções e à polidez conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), para que seja possível observar como regras interpessoais falham nesses espaços virtuais, uma vez que, nas redes sociais, mesmo que os atores procurem a aceitação dos demais daquilo que enunciam e compartilham, a face é constantemente ameaçada. Ademais, segundo Goffman (1974), as escolhas discursivas dos envolvidos na interação influenciam a legitimação da face pelos demais atores, porém, quando tratamos de interações virtuais, encontramos estratégias ou recursos expressivos utilizados por usuários dispostos a ameaçar a face alheia, sem ao menos pensar na construção/preservação de suas próprias faces. Assim, esse estudo nos leva a pensar acerca de que tipos de emoções esses indivíduos expressam em situações de confronto, ou seja, como esses participantes se comportam diante dessa hiperconexão, que nos coloca diante de grupos tão heterogêneos? Como lidar com as diferenças nas redes sociais se as regras de polidez e a preservação da face não estão bem definidas nesses espaços? O objetivo desse trabalho é entender a elaboração do *self* no ambiente virtual, além das constantes ameaças de faces nas interações do *Facebook*, uma vez que, para Goffman (1997), preservar a face é algo de tanta importância que as pessoas também salvam a face do outro com o intuito de manter a sua própria ou até para evitar a hostilidade que lhes poderia ser dirigida caso os outros perdessem suas *selves*.

Palavras-chaves:

Elementos expressivos. Conversação em redes. Elaboração de face.

1. Introdução

É inegável que as pesquisas sobre as redes sociais crescem cada dia mais, principalmente nas áreas da linguagem, já que esse é um dos principais meios de comunicação em que presenciamos as mudanças sociais e a forma como os sujeitos reagem a elas. Nesse contexto, pensamos no ciberespaço não apenas como um espaço em que circulam milhares de informações constantemente, mas também como sendo um ambiente em que as pessoas interagem por meio de uma conexão globalizada. A interação, portanto, ganhou novos aspectos no ambiente virtual e é exata-

mente por esta razão que essa pesquisa irá se preocupar em analisar as relações expressivas das conversações que ocorrem no gênero comentário do *Facebook*.

A nossa principal ideia é refletir os elementos expressivos usados em relações conflituosas em contextos políticos, considerando os processos de elaboração e ameaça de face, segundo Goffman (1980). Porém, para que seja possível entender essas relações sociais, no qual os participantes tentam manter uma autoimagem positiva (na maioria das vezes), é necessário analisar também o ambiente em que essas interações ocorrem. Assim, nos basearemos em Recuero (2013) para explicar o fenômeno da conversação em rede e como as ferramentas das redes sociais interferem no processo de interação e na construção dessas faces.

Além disso, estudaremos também a linguagem hostil e agressiva presentes nas conversações que se estabelecem dentro dos comentários do *Facebook*, também chamada por alguns de violência verbal ou flaming, a fim de observar o que pode ou não configurar estratégias de impolidez (CULPEPER, 2005) nesses discursos virtuais, posto que as percepções de ofensa dependem do contexto: aquilo que é considerado ofensivo, para determinado interlocutor em certa situação, pode não ser percebido da mesma forma em situação distinta. Tratando-se de redes sociais, a análise da impolidez apresenta-se ainda mais complexa, pois a ofensa pode não atingir uma pessoa física e sim um grupo que simpatiza com os mesmos ideais, dessa forma, a ofensa pode não ser explícita a alguém, mas pode tomar proporções inimagináveis por conta do *Capital Social* (COLEMAN, 1988) e da *Hiperconexão* (RECUERO, 2014).

Pensamos, além da impolidez, o que pode ser caracterizado como discurso polêmico (AMOSSY, 2011) ou discurso ofensivo, uma vez que para a autora, a polêmica pode ou não ser expressa em linguagem agressiva e violenta.

Por fim, cabe a pergunta: onde fica a polidez quando o assunto é política? Mais especificamente, quando o assunto é política nas redes sociais? Atualmente, o Brasil vive um cenário político conflituoso, mais precisamente, de polarização extrema de pontos de vista, e as redes sociais têm se constituído em um espaço sensível às manifestações de fundo emotivo, sobretudo aquelas de natureza agressiva e hostil. Assim, surgiu a ideia de analisarmos esse acervo linguístico, no gênero comentário, que se encontra nas diversas páginas de interação social das redes. O intuito é o de observar como as emoções (a violência verbal) são expressas da forma como o são e buscar compreender por que formas desrespeitosas e

intolerantes vêm sendo as preferidas nas interações em rede. Cabe frisar que a análise, de natureza social, refletirá sobre os comportamentos que emergem neste “novo” cenário, buscando, por meio do aporte teórico, compreensões no campo da linguística, especialmente, no campo das interações sociais.

Nosso objetivo é repensar as emoções, uma vez que elas não se restringem a itens lexicais - como as interjeições- as emoções estão ligadas a elaboração do “self” (GOFFMAN, 1980) e são produzidas e organizadas no fluxo dos eventos das interações humanas, variando de cultura para cultura, de acordo com o “ethos” interacional. As emoções não se limitam ao domínio privado, das relações de familiaridade e intimidade, mas estendem-se ao domínio público (cf. WILSON, 2017) e quando manifestadas pela linguagem virtual são ainda mais problematizadas, pois permanecem visíveis, acessíveis, e podem ser compartilhadas.

2. Orientação teórico-metodológica

A pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista, pois visa à interpretação dos dados colhidos em comentários eletrônicos públicos nas redes sociais, com base no conceito de face de Goffman (1980); nas discussões sobre impolidez (CULPEPER, 1996, 2011; BOUSFIELD, 2008), sobre discurso polêmico e *flame (flaming)* (AMOSSY, 2011, BALLOCO; SHEPERD, 2017). As redes sociais e o gênero comentário são caracterizados, segundo estudos de Recuero (2012).

Para este trabalho, foi escolhido um comentário de natureza política, no ambiente virtual de natureza conflituosa. Nosso conteúdo foi retirado da página pública “Jair Messias Bolsonaro Oficial”, encontrada na rede social *Facebook*. A página possui 9.829.577 seguidores, isto é, pessoas que acompanham o conteúdo que é explícito diariamente nesse ambiente virtual. A página tem como objetivo divulgar os feitos do presidente pelo Brasil, expondo vídeos e palestras de sua campanha, leis autorizadas pelo seu mandato e reportagens a respeito do governo (a maioria com conteúdo positivo). O público que acompanha e segue essa página virtual mostra-se, na maioria das vezes, a favor do governo do presidente e se simpatiza com seus feitos. Normalmente, nos comentários, encontramos relações de afeto e carinho que demonstram certo respeito a essa figura pública, além de defesas em prol do presidente. Nesse último caso, a linguagem usada nem sempre é afetuosa, quando alguém discorda ou critica o conteúdo da página e, de certo modo, “ataca” o presidente, as

peessoas que se simpatizam com ele mudam o tom dos seus discursos, levando ao que chamamos de *flaming*, linguagem hostil e agressiva, frequentemente com a desculpa da defesa da face do maior representante público da nação.

No comentário que iremos analisar, o presidente menciona duas outras páginas virtuais: “Quebrando Tabu” e “David Miranda”. Para entender o contexto da interação expressa no comentário, é preciso compreender do que se tratam essas outras páginas. São espaços virtuais relacionados a mídias e notícias e, comumente, expressam opiniões contrárias ao governo vigente e posicionamento político com ideologia distinta. Os perfis relacionados a essas duas páginas também compartilham dos mesmos ideias, resultando em confrontos políticos entre os seguidores em comum às três páginas, criando, em alguns casos, um ambiente hostil e desrespeitoso.

Portanto, o *flaming* e o discurso polêmico estão presentes nas esferas políticas dos ambientes virtuais, independente do posicionamento ideológico de cada perfil. As pessoas demonstram uma postura agressiva sem se preocupar com a perda de suas faces, seja por estarem mediadas por uma plataforma que permite a omissão explícita de sua identidade. Assim, a linguagem hostilizada não é característica apenas de um ideal político, ela pode ser manifestada em toda forma de expressão. Escolhemos um comentário que exemplifica um apenas um lado dessa agressividade, mas em estudos posteriores, realizaremos análises mais amplas com distintos posicionamentos. Pois nosso principal objetivo é apenas tratar das emoções implícitas ou explícitas que se expressam nos comentários, considerando a produtividade do discurso polêmico, associado, no caso, à violência verbal, que tem regido as regras de convivência na conversação em rede.

2.1. A exposição da face

Para Goffman (1997), a face é uma autoimagem positiva que as pessoas constroem para si mesmas. Essa face é pública e projetada para outro com o intuito de manter os valores sociais positivos, ela está diretamente ligada aos sentimentos de quem a constrói e possui um prazo de validade, visto que a qualquer deslize no momento da interação, podemos perder ou mudar essa “imagem do *self*”. Assim, a face é construída difusamente “fora”, ou seja, na situação do ambiente e não dentro da su-

perfície do corpo de uma pessoa. A face é feita pela interação, como diz o autor:

Fica evidente que a face não é algo que se aloja dentro ou na superfície do corpo de uma pessoa, mas sim algo que se localiza difusamente no fluxo de eventos que se desenrolam no encontro, e se torna manifesto apenas quando estes eventos são lidos e interpretados em função das avaliações que neles se expressam. (GOFFMAN, 1997, p. 78)

Goffman (1997), em sua teoria, explica que a face, por mais íntima que seja de uma pessoa, pode ser retirada caso a pessoa não a mereça, pois se trata de um empréstimo dado pela sociedade. Portanto, as pessoas estão sempre na posição de tentar salvar suas faces no momento da interação, seja pela ligação emocional com essa face construída ou para defender um suposto status social que a mesma lhe oferece. Preservar a face é algo de tanta importância que as pessoas também salvam a face do outro com o intuito de manter a sua própria ou até para evitar a hostilidade que lhe poderia ser dirigida caso os outros perdessem a face. Deste modo, o autor define que as pessoas têm dois pontos de vista: uma orientação defensiva para salvar sua própria face e uma orientação protetora para salvar a face dos outros, podendo as duas às vezes coexistir: “Estudar o modo como as pessoas salvam faces é estudar as regras de trânsito da interação social” (GOFFMAN, 1997, p. 82).

Além da preservação, a face também pode ser ameaçada, já que, como explica Goffman (1997), interagir também apresenta risco para a face. Em geral, as normas de interação pregam o respeito à face alheia, e isso normalmente é posto em prática a partir das regras de polidez. Entretanto, algumas vezes, o indivíduo acaba ameaçando a face do outro sem intuítos maléficos, são ofensas eventuais, que surgem como consequência não planejada da interação, outras vezes, o ofensor comete insultos maliciosamente, apenas para derrubar a face alheia, e é nesse tipo de ataque, o proposital, que nossa pesquisa irá se preocupar em analisar. Assim, atos de ameaça à face são aqueles que colocam em risco a face proposta, quebrando as normas de interação (por exemplo: falas ofensivas, descrédito etc.).

Pode-se dizer, então, que a polidez é uma forte estratégia para manter as interações harmoniosas. Entende-se polidez como um elemento ritualístico dentro da conversação, ou seja, para que a conversação ocorra de forma coerente e organizada os participantes precisam respeitar e negociar normas. A polidez, assim, constitui-se numa dimensão normativa da conversação, que guia aquilo que é dito e o modo como é dito a-

través de forma que são culturalmente e contextualmente aceitas pelos grupos. Conforme Kerbrat-Orecchioni:

A polidez é uma noção que acompanha a normatização através da qual os enunciados verbais estão submetidos. Trata-se dos “aspectos do discurso que são regidos por regras cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77)

A polidez é considerada por alguns estudiosos como parte da interação. Fraser e Nolen (1981) entendem que antes de uma conversação se iniciar, cada participante já sabe os direitos e obrigações que se podem esperar daquele encontro. Esse contato, chamado de contrato conversacional, pode ser renegociado no curso da interação, pois se trata de um contato dinâmico. Ou seja, para esses autores a polidez é uma questão de permanecer dentro dos termos e condições do contrato conversacional, e como se trata de uma norma, manter essas relações acontece de forma neutra e discreta, as regras não são perceptíveis. Logo, ser polido não é uma estratégia usada para agradar os participantes da interação e sim, apenas, um comportamento esperado de acordo com o contrato conversacional.

O que podemos considerar perceptível é a impolidez, pois se trata de uma transgressão à norma contratual. Bousfield (2008, p. 72) define impolidez como o oposto da polidez, ou seja, se a polidez é a tentativa de amenizar as ameaças potenciais à face, a impolidez constitui-se de estratégias de ameaça à face intencionalmente gratuitas e polêmicas. Entretanto, Bousfield argumenta que, para que haja impolidez, a intenção do locutor de ofender (ameaçar ou causar danos à face) precisa ser compreendida pelo interlocutor. Neste sentido, o autor explica que pode haver duas condições necessárias para a ocorrência de ofensa verbal, a saber:

A linguagem deve estar em conflito com as expectativas (baseadas em normas sociais) do interlocutor, em relação à forma como a linguagem lhe é endereçada; 2) a linguagem deve produzir, pelo menos junto ao interlocutor direto, o efeito perlocucionário de ofensa (ou ter consequências emocionais negativas). (BOUSFIELD, 2008 *apud* BALOCCO; SHEPHERD, 2017)

Para Culpeper (1996/2011), somos impolidos nas seguintes circunstâncias: a) em que a vulnerabilidade das faces é desigual e a motivação para a cooperação se enfraquece; b) em que não há interesse voltado para a manutenção das faces, ou seja, em que há conflito de interesses; c) em que a linguagem deve produzir uma ofensa.

Quando se trata de conversação em rede, porém, temos o fenômeno do *flaming*, ou *flame*, isto é, linguagem usada intencionalmente para ofender; manifestações de hostilidade sob a forma de comentários incendiários no seio de uma interação agônica (AMOSSY, 2011, p. 30). Logo, o *flame* trata de uma forma explícita da impolidez e, embora possa ser relacionada a alguns traços da mídia digital, não resulta exclusivamente desta, estando sempre associado ao dissenso e ao conflito (AMOSSY, 2011, p. 30). O fenômeno do *flaming* é mais uma marca de que as normas de convivência não estão bem definidas nos espaços virtuais, pois existe uma linguagem usada exclusivamente para ofender, e essa linguagem normalmente encontra-se explícita nos comentários do *Facebook*, sempre com o propósito de ameaçar a face alheia.

No seio da polarização de pontos de vista, instaura-se a polêmica ou o discurso polêmico. Segundo Amossy já citada, “a polêmica é um modo de gestão de conflitos por meio da polarização extrema e da confrontação radical de posições antagônicas” (*Id.*, *ibid.*, p. 27). Embora fundamentada no conflito, diz a autora que a polêmica não é resultado da violência verbal; esta é um atributo frequente, ainda que não obrigatório da polêmica. Na polêmica, então, temos como características o seguinte: polarização de pontos de vista (choque de discursos antagônicos); confrontação de teses antagonistas e desqualificação e descrédito do adversário. Porém, é preciso distinguir, conforme Balocco e Sheperd (2017, p. 1024), “um uso gratuito da linguagem ofensiva e o uso da linguagem ofensiva no interior de um quadro de conflito”. Na próxima seção, detalharemos as interações polêmicas em comentários eletrônicos.

2.2. Os comentários eletrônicos no contexto político: interação conflituosa

O comentário do *Facebook* é um gênero textual consideravelmente novo usado para interagir as pessoas que estão conectadas a essa rede social, ou seja, é um espaço no qual os indivíduos expressam suas opiniões a partir de um contexto em comum que os une (a publicação). Sua estrutura é marcada pela linguagem informal que se aproxima da oralidade e tem como principal característica a acessibilidade a qualquer público que esteja conectado, o que o torna um gênero popular. Além disso, o comentário é um espaço sem restrições e muitas pessoas podem comentar a mesma publicação, gerando um tipo de conversação, em que um fala e o outro responde inúmeras vezes. Recuero (2012), no seu artigo

Conversa o em Rede, explica como esse gênero adquiriu essas características, explicando os efeitos de intera o dessa conexão globalizada.

A autora observa que a conversa o em rede foi um grande precursor para as mudanças na intera o virtual e, conseqüentemente, nas elabora es de face das redes sociais. A conversa o em rede, como explica, não pode ser comparada com a conversa o que ocorre fora dos espaços digitais, uma vez que a hiperconexão das redes sociais proporcionou novas características   conversa o tradicional.

A conversa o não   algo criado pelos sistemas técnicos, mas uma apropria o das próprias redes sociais desses sistemas de forma a criar elementos e sentidos. Assim, elementos como os turnos, o contexto e etc. que na conversa o face a face são essenciais precisam ser reconstruídos na media o das ferramentas digitais. (RECUERO, 2012)

Assim, na conversa o em rede não   preciso necessariamente que ocorra um discurso em que haja a “coopera o” dos e entre os atores, cujas regras precisem ser (re) negociadas a todo instante em prol dos objetivos e da legitima o dos discursos, como ocorre na intera o face a face. A conversa o em rede, diferentemente, possui características peculiares, com regras ainda para serem definidas no que tange a algumas regras de polidez que evitariam que se pusessem em risco as perdas das faces, sobretudo, em intera es de natureza conflituosa. Somam-se a esses fatores quatro elementos t picos desse suporte: a acessibilidade, isto  , a permanência das intera es, em que o que foi publicado permanece acessível no site; a “buscalidade”, pois os atores da intera o em rede podem a qualquer momento buscar as mensagens nas ferramentas; a “replicabilidade” das mensagens que possibilita que os sujeitos compartilhem diversas vezes a mesma mensagem, fazendo com que as informa es alcancem públicos inimagináveis, ou seja, outros grupos que podem ou não fazer parte da intera o, chegando ao que Recuero (2012) chama de “audiências invisíveis”; e a hiperconexão: por exemplo, “uma ofensa   potencializada pela própria rede e pela capacidade da própria rede de reproduzir o caso e amplificar seus efeitos” (RECUERO, 2012). Essas características dariam uma nova dimensão para a audiência das ferramentas mediadas, segundo a autora:

Quanto mais conectadas estão essas redes, mais visíveis estão as mensagens que são publicadas pelos atores e mais capazes são de ser discutidas, buscadas, replicadas e reproduzidas pelos demais. E   essa capacidade da conversa o de transcender o grupo que a iniciou, navegando pelas conexões dos sites de rede social e ampliando a audiência e a participa o dos demais que caracteriza as conversa es em rede. (RECUERO, 2012, p. 4)

As conversações, desta forma, servem para proporcionar a interação, não há dúvida. Entretanto, as pessoas também se utilizam da conversação para construir valores e ter acesso a recursos de certos grupos, tais como a legitimação de impressões a respeito de si mesmos, o acesso às informações, o suporte, o apoio social, a construção da (auto) imagem e da identidade, a (des)construção da imagem e identidades de outras pessoas ou grupos etc. Toda essa gama de recursos e atributos da conversação em rede é fruto de laços sociais que, por sua vez, também ganharam novas características nas redes, por exemplo: as pessoas possuem muitos conhecidos, que não necessariamente são íntimos, conectados em suas redes sociais, o que gera uma conexão maior entre os indivíduos e possibilita que as mensagens se tornem mais divulgadas e, conseqüentemente, mais públicas, a hiperconexão, conforme já citado. Com isso, fica mais fácil construir uma face e divulgá-la em grandes proporções através das conversações em redes, recebendo apoio social de grupos com interesses parecidos com os de cada usuário das redes.

Em face destes aspectos, torna-se evidente o quanto o comentário tornou-se uma das práticas mais convencionais, pois são os que possuem dois ou mais interlocutores em relação comunicativa. Trata-se de uma mensagem que é agregada à postagem original e é visível tanto para o autor da postagem quanto para os demais comentaristas. É uma ação que não apenas sinaliza a participação, mas traz uma efetiva contribuição para a conversação, diferente do curtir, que confirma a interação, mas não contribui com a comunicação em linguagem verbal. O comentário é visto como uma participação mais efetiva, demandando um maior esforço e acontecendo quando os usuários querem dizer ou têm algo a dizer sobre o assunto.

O comentário parece envolver um maior engajamento do sujeito com a conversação e um maior risco para a face, pois é uma participação mais visível. Isso porque aquilo que é dito pode ser facilmente descontextualizado quando migra para outras redes através das ferramentas de compartilhamento, de curtida e mesmo de comentário. Essa compreensão do comentário como um risco para a face também leva muitos usuários a desistir de comentar. Entretanto, na mesma proporção em que algumas pessoas evitam usar essa ferramenta por medo de comprometer suas imagens, outros mostram, principalmente em contextos polêmicos que envolvam política, religião e outras questões sociais, prazer em ameaçar a face alheia, usando do comentário para ofender e gerar conflitos em grupos de opiniões opostas.

Tal realidade virtual entra em contradição com a teoria de Goffman (1997) segundo a qual preservar a face é algo de tanta importância que as pessoas também salvam a face do outro com o intuito de manter a sua própria ou até para evitar a hostilidade que lhe poderia ser dirigida caso os outros perdessem suas faces. Essa estratégia de ameaça à face nos leva a refletir também sobre a impolidez e a falta de polidez que esses discursos apresentam, pois encontramos frequentemente comentários que fogem às regras que possibilitam uma interação mais harmoniosa, que ocorrem em contextos não virtuais, quando as interações são face a face.⁴²

A linguagem hostil e agressiva vem ganhando espaço nas redes sociais, especialmente, a partir do cenário político brasileiro nas últimas eleições (2018/2019). De lá para cá, o discurso polêmico parece ser o preferido entre os usuários da rede, e os comentários vêm se constituindo como um “gênero” propício para o ataque às faces. Nesse caso, as pessoas ou evitam usar o comentário, devido ao seu alto grau de exposição do “self”, levando-as a repensar se vale a pena a exposição em rede, ou, ao contrário, não temem a perda de sua própria face nem em fazer perder a face alheia e escolhem o comentário exatamente para atingir seus objetivos.

Pensando na proporção que tomou a escolha pela linguagem ofensiva, acreditamos que na relação face a face, mesmo que tenhamos esses tipos de confrontos, na maior parte das vezes, evitar o conflito é o comportamento almejado. Aparentemente, nas interações não virtuais, os sujeitos se comportam com mais restrições e respeito pela face do outro, seja pelo ambiente da interação, pelo respeito ao outro participante da interação ou apenas pelas regras de convívio de determinada cultura⁴³. Entretanto, quando os mesmos se encontram no ambiente virtual, a postura so-

⁴² Nas interações face a face, também encontramos casos de impolidez e falta de polidez evidentemente. O que queremos salientar é que nas interações virtuais as regras de polidez e atitudes de cooperação ficam mais frouxas. Tal afrouxamento das relações sociais pode estar ligado à hiperconexão. Outra causa para a violência verbal nas redes sociais pode estar associada a que Dery (1994, apud RECUERO, 2011) argumenta: a separação da palavra do corpo pode ser um dos elementos que geram uma aceleração da hostilidade em um conflito, possivelmente por conta de uma sensação de impunidade associada à ausência deste corpo e ao anonimato.

⁴³ Nas interações face a face, a regra básica é a evitação do confronto. Porém, quando as pessoas envolvidas na interação ou apenas uma delas não temem a perda de face, porque presumem não ter mais nada a perder, a opção pelo conflito (e os sentimentos dele oriundos) não é evitada.

cial muda, isto é, usam da ferramenta para mostrar uma personalidade hostil, muitas vezes, ocultada (evitada, dissimulada) nas interações não virtuais.

3. Análise de comentários: a violência verbal

Nesta seção, discutiremos o comentário que recolhemos da página “Jair Messias Bolsonaro Oficial”, para explicitar e analisar as expressões que consideramos ofensivas e agressivas para interpretar à luz do recorte teórico apresentado. Abaixo, temos um comentário no qual presidente Jair Messias Bolsonaro faz uma pergunta a respeito das páginas “Quebrando o Tabu” e “David Miranda” e algumas respostas ofensivas sobre essas páginas.

Podemos observar, nos comentários abaixo selecionados, algumas características da conversação em rede (Recuero, 2013), pois todos os comentários são reagidos com curtidas, alguns com teor positivo, ou seja, de apoio ao que está sendo exposto, e outros de teor negativo, como uma forma de rejeição ao comentário. A quantidade de reações aos comentários é alta e expressam a hiperconexão que a autora menciona em sua tese, além das audiências invisíveis, já que os comentaristas que reagiram estavam interagindo de forma indireta ao contexto, demonstrando apoio ou desaprovação às mensagens postadas.



Amossy (2011) define discurso polêmico como uma prática discursiva destinada a destruir o adversário, ou seja, a autora identifica essa prática associando-a ao confronto radical. Assim, quando pensamos na

pergunta postada pelo presidente sobre as página Quebrando Tabu” e “David Miranda”, de certa forma, este comentário desencadeia uma série de outros. Podemos observar, nas respostas acima, a preferência pelo uso da linguagem ofensiva, em alguns exemplos, em que o vocabulário chulo predomina em alguns comentários ao lado de outros de caráter irônico ou jocoso. O uso de palavrões, da linguagem vulgar, revela não só a falta de polidez como a impolidez no campo linguístico e interacional. Não há interação que possa ser mantida quando palavras de baixo calão são a tônica. A preferência por esse tipo de linguagem afeta as interações, estabelece o desrespeito como marca interacional; fere valores como honra e dignidade. Esses exemplos, sugerem a presença de uma troca polêmica, orientada para a expressão do *flaming* como prática interacional. De um lado, entendemos que o discurso polêmico pode ser identificado nas interações, ainda que não haja a construção de práticas discursivas consistentes em defesa de pontos de vista contrários, porque as páginas que são alvo do comentário caracterizam-se como ideologicamente contrárias aos adeptos do “bolsonarismo”. De outro lado, entendemos que o *flaming* é ativado pelas mesmas razões: a ciência de que as páginas revelam conteúdos contrários à ideologia dominante e, portanto, podem ser alvo de críticas; ao fato de haver por parte do maior representante público da nação uma intenção em desconstruir práticas outras que não correspondam aos seus interesses, anseios, ideologias., o que faz da pergunta aparentemente “ingênua” uma pergunta que estimula a produção de discursos de confrontação ao adversário, ainda que não tenha sido feita de forma agressiva.

A linguagem impolida está presente nos seguintes casos: uso de recursos linguísticos inapropriados que caracterizam a impolidez direta: (“bumbum guloso”; “viadão”); uso da impolidez negativa (dano à face dos usuários das páginas alvo do ataque, associando-os a traços negativos): “podres de alma e caráter”; deboche, escárnio e alinhamento aos comentários anteriormente realizados: “hahahahahaaha”. Há, nessas interações, casos de infração às normas de polidez e de conduta, mascaradas pelo tom “jocoso”, “brincalhão” (ainda que vulgar) dos comentários, porém motivados pelo ambiente de provocação, intolerância e dissenso.

A construção/perda de face também merece destaque nessa análise, uma vez que temos nessa imagem várias pessoas que apóiam o discurso do Bolsonaro, o que de certa forma salva a face do presidente. Entretanto, temos também pessoas que se incomodam com a pergunta, ou seja, o Bolsonaro também perde sua face muito facilmente nesse espaço virtual, ainda mais por ser uma figura pública que se posiciona dentro de

uma rede social hiperconectada, em que tudo o que é exposto acaba sendo divulgado inúmeras vezes, como no comentário: “Que postagem e essa presidente da república?”. Assim, compreendemos que conversações como estas revelam ataques mútuos à face, nesse sentido, não só às paginas “Quebrando Tabu” e “David Miranda” e, sim, a todo o público virtual que se identifica com essas representações populares.

4. Considerações finais

Causar danos à face de alguém também é um modo de ameaçar a face daqueles que se alinham à pessoa (e grupos), alvo do ataque; ameaçar a face, optando pela ofensa, pelo insulto, ou seja, pela violência verbal, afeta a dignidade, a honra e a reputação de quem está sendo ofendido e, por extensão, daqueles que compartilham as informações veiculadas e se sentem identificados com o agredido. No ambiente virtual, em que comentários são replicados, a violência verbal põe em risco o respeito, a ética e a civilidade nas interações tornando comum e natural uma prática que deveria ser evitada para a garantia do processo civilizatório. Formas de violência verbal estão associadas no Brasil a formas de violência e desrespeito estrutural, endêmica conforme destaca Schwarcz (2019) e não são gratuitas e originadas apenas neste cenário, embora, neste momento, estejam sendo acentuadas e estimuladas por um grupo interessado na manutenção da polêmica como forma de fazer política e governar a nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. 2011. *La coexistence dans le dissensus*, Semen [Online], 31. Disponível em: <http://semen.revues.org/9051>. Acessado em outubro de 2014.

BALOCCO, Anna Elizabeth; SHEPHERD, Tania Maria Granja. A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional. In: *DELTA [online]*. 2017.

BOUSFIELD, Derek. *Impoliteness in interaction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2008.

CULPEPER, J. *Towards an anatomy of impoliteness*. Journal of Pragmatics 25. Lancaster University. Lancaster: 1996. p. 349-67

CULPEPER, Jonathan. *Impoliteness: using language to cause offence*. Cambridge and NY: Cambridge University Press, 2011.

GOFFMAN, E. A elaboração da Face. In: FIGUEIRA, Sergio Augusto (org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-144

RECUERO, Raquel. Atos de Ameaça a Face e a Conversação em Redes Sociais na Internet. In: Alex Primo. (Org.). *Interações em Rede*. v. 1, 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-7

RECUERO, Raquel. *Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook*. Rio Grande do Sul: Verso e Reverso, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FIGURAÇÕES DO ESCRITOR NA PROSA CONTEMPORÂNEA

Fátima Cristina Dias Rocha (UERJ)

fanalu@terra.com.br

RESUMO

Uma das tendências mais frequentes da ficção contemporânea é a representação/problematização da figura do escritor, em geral sob a forma do personagem-narrador do texto. Nesse personagem, projetam-se as inquietações existenciais e intelectuais do escritor atual, seja numa perspectiva mais coletiva, seja numa dimensão mais individual, que pode incluir a “vida” do autor do texto, cronológica ou fragmentariamente: sua infância e juventude, sua formação intelectual, o percurso de sua obra. Em síntese, o personagem-escritor, na ficção contemporânea, constitui-se como uma “imagem de si” do autor, imagem esta cuidadosamente construída e veiculada pelo escritor. É o que se observa na produção contística mais recente do consagrado ficcionista Sérgio Sant’Anna, que, nos livros “O homem-mulher” (2014), “O conto zero e outras histórias” (2016) e “Anjo noturno” (2017), elabora a própria imagem e trajetória, por meio de uma escrita híbrida de memória e invenção, que não desenha certezas, mas esboça possibilidades e des(articula) fragmentos de experiências e de vida.

Palavras-chave:

Autorretrato. Ficção contemporânea. Figurações do escritor.

Entre tantos temas instigantes, a figuração do escritor – e, por extensão, do jornalista, do artista e do professor – sempre esteve presente nos contos e novelas de Sérgio Sant’Anna, que, desde suas primeiras narrativas, mostrou-se fascinado pelas artimanhas e armadilhas da escrita, pelo poder que ela exerce de criar versões e verdades, que, muitas vezes, mais encobrem do que revelam o “real”. Provocado pela palavra e por sua potência, o autor soube resistir à sedução da escrita vivencial, terreno especialmente fértil para a construção de versões e imagens de si mesmo, compostas no cenário da família ou em contextos mais amplos, que incluem a formação e a atuação como escritor.

Por fim, em seus dois últimos livros – *O conto zero e outras histórias* (2016) e *Anjo noturno* (2017) – Sérgio Sant’Anna exercita a escrita de caráter autobiográfico, renovando-a com recursos e procedimentos que, além de evidenciar a indissociabilidade entre o autobiografismo e a ficção, mantêm o caráter experimental que caracteriza a narrativa do autor.

Vale lembrar que, no cenário contemporâneo, o gênero autobiográfico tem conservado a sua vitalidade, enriquecendo-se continuamente por meio do contato com a multiplicidade de manifestações das escritas

vivenciais, com destaque para a autoficção. Se, no final do século XX, o conceito de pacto autobiográfico (LEJEUNE, 2008, p. 13) contribuiu para distinguir a ficção autobiográfica da autobiografia propriamente dita, são tênues, atualmente, os limites entre o romance que tem como protagonista um personagem-escritor – romance este que pode se aproximar da chamada autoficção ou confundir-se com ela – e uma obra de cunho mais nitidamente autobiográfico, obra esta que tangencia, portanto, a autobiografia “canônica”, mais especialmente aquela que, no Brasil, ganhou forma a partir de meados do século XX.

O livro *O conto zero e outras histórias* é um exemplo bem sucedido, porque inventivo, do hibridismo ficção/confissão. São dez narrativas, algumas mais longas, outras mais curtas, a maioria delas caracterizando-se por um forte cunho autobiográfico, ainda que o narrador evite usar a primeira pessoa, e, mais ainda, evite a identificação imediata entre o nome do autor, o do narrador e o do personagem. Como é comum ao texto híbrido, as narrativas de Sant’Anna provocam, em lugar da identificação, a ambiguidade: as experiências protagonizadas pelo personagem foram, de fato, vivenciadas pelo autor? É possível ler tais textos como autobiográficos? A resposta oscila entre o sim e o não, oscilação também prevista e provocada pelo texto híbrido. Logo, a percepção, por parte do leitor, do teor autobiográfico das narrativas do livro *O conto zero e outras histórias* se dá na medida do conhecimento que esse leitor tem da “vida” e da obra de Sérgio Sant’Anna e que está disponível em diversos paratextos: no próprio livro, em sua “orelha” ou na quarta capa, e, fora do livro, em entrevistas do autor, entre outros. Mas, no caso de *O conto zero e outras histórias*, a possível leitura autobiográfica – e nesse aspecto já se mostra a habilidade construtiva do escritor – também é efeito dos diálogos intertextuais presentes no próprio livro.

Neste ensaio, em que abordaremos cinco narrativas de *O conto zero e outras histórias*, nosso objetivo não é apenas o de atestar o cunho autobiográfico de tais textos, mas sim o de apontar as estratégias compositivas do escritor, as quais, por seu caráter experimental, revitalizam a narrativa curta, enriquecendo-a com a ficcionalização da lembrança, da vivência, das experiências compartilhadas com a família, com amigos e intelectuais – com toda uma geração.

No texto de abertura, “O conto zero”, o autor coloca em cena o personagem **você** (para o qual utilizarei o negrito, embora o escritor não o grife deste modo), um escritor – flagrado no momento da escrita do conto –, que logo se desdobra no protagonista **você**, “posto em situação”,

o qual, por sua vez, se vê aos doze anos, em Londres, com o irmão. Para compreender esse desdobramento/deslocamento do personagem em três momentos de sua vida, é preciso acompanhar o início de tal deslocamento, ou seja, o começo do conto:

Não seria propriamente um conto, ficaria dias e mais dias rondando a sua cabeça, você não escrevia uma única frase, uma palavra que fosse, pois ela o comprometeria com um seguimento, um desfecho, e o que você queria era **uma prosa solta**, que não precisasse ser escrita e concluída; que fosse **um pensamento livre em movimento**, levando-o a paragens infinitas e movediças, **algo que nunca chegava a fixar-se** apesar de alguma ordem. Mas se poderia argumentar: se não se escreve não é um conto, mas para **você** é [o **você** no momento da escrita], existe um **protagonista**, um ser que habita um corpo e agora se põe em situação, está sentado em um banco individual de lotação, **você** o pegou [num passado remoto, situado na segunda metade do ano de 1954] na rua São Francisco Xavier, nas cercanias de Vila Isabel, depois de ter saído do Maracanã, digamos que de um jogo entre Vasco e América, você ia a qualquer jogo, sozinho ou com o seu irmão (...); **você** estava com doze anos [num passado um pouco mais remoto do que o anterior], até quase a metade deste ano de 1954 morara com a família em Londres, onde o pai fizera um curso de pós-graduação (...) e o pai também não os impedia de saírem sozinhos pela cidade estrangeira, que vocês dominavam melhor do que os adultos. Matando aula, vocês percorriam todas as estações do metrô (SANT'ANNA, 2016, p. 7) (grifos nossos).

Esta longa transcrição nos permite perceber, além dos três planos temporais em que se desloca o personagem **você**, a explicitação do processo de estruturação do conto, que se quer “uma prosa solta”, “um pensamento livre em movimento”, “algo que nunca chegava a fixar-se”. “O conto zero” se constrói, com efeito, como uma prosa solta, que vagueia livremente pelo **você** que escreve; pelo **você** que retorna, num lotação, do jogo no Maracanã; e pelo **você** que, em Londres, flanava pelo metrô, com o irmão, em aventuras transgressoras. É preciso ressaltar, no entanto, que os três **você** (com a variação **vocês**, quando o irmão está incluído) se misturam, não se fixam, como na passagem:

Mas não é bem essa história que você está contando. Aliás, como disse antes, você pretende que esta não seja bem uma história, mas um **flanar escrito**, [...]. Você está ali sentado, à direita do motorista de lotação, um sujeito que, naquele tempo, lhe parecia um aventureiro intrépido comandando a sua máquina. E, sozinho aqui sem seu apartamento, você se dá conta de que já tinha esse lado solitário – embora nem sempre – que o levava, às vezes, a pegar o bonde circular e fazer o círculo inteiro Botafo-

go–Copacabana–Botafogo, do mesmo modo que em Londres pegava o metr da Circle Line, de South Kensington, fazendo uma viagem como se tivesse um objetivo. (SANT’ANNA, 2016, p. 23) (grifos nossos)

Nesse “flanar escrito”, alternam-se, como afirmamos: o **você** escritor, que, com suas lembranças, compõe o texto, distribuindo-as, num recurso engenhoso, entre o **você** que passeia pelo Rio de Janeiro e o **você(s)** que vagueava(m) por Londres. Com este último, o texto traz as lembranças dos tempos vividos em Londres, com a família, e a viagem de volta ao Rio de Janeiro – permanência em Londres referida por Sérgio Sant’Anna em suas entrevistas e depoimentos. Já o **você** que, no lotação, volta do jogo no Maracanã, traz as experiências da infância na rua Cesário Alvim, em Botafogo, com o seu clima cordial – a rua da infância como um significativo “lugar da memória” (MOLLOY, 2003, p. 23) para o escritor –, assim como o cotidiano da vida em família, a iniciação sexual, a sensação de pertencimento à cidade carioca e a vida cultural da cidade, com destaque para a Rádio Nacional e o rádio-teatro. Nos últimos parágrafos do conto, este se detém no presente da escrita, para logo deslocar-se para um passado mais remoto, em que a figura da mãe se sobressai, revelando-se a explicação para o seu comportamento depressivo e severo:

[...] e agora você escreve aos setenta e três anos de idade sobre um passado remoto. Mas havia um passado mais remoto do que este e, uma noite, quando você tinha trinta e cinco anos, o irmão lhe confidenciou que soubera por um tio que a mãe quando solteira fora apaixonada por um sujeito chamado Hélio e ficou grávida dele, que a abandonou e ela ficou quase louca. (SANT’ANNA, 2016, p. 29)

Após essa traumática experiência vivida pela mãe (à qual retornaremos adiante), o conto se desloca para uma cena anterior a todas as outras, em que o menino, depois de rezar com a mãe, adormecia “seguro que (...) iria para o céu e seria muito feliz”. E, no seu final, o conto reverencia a memória e o seu poder de dar existência ao mundo: “Mas e antes disso? Antes disso você não conservava uma memória e era como se fosse ninguém. Era um momento zero em sua vida, como se nem mesmo o mundo existisse” (SANT’ANNA, 2016, p. 30).

Nesse primeiro conto, portanto, Sérgio Sant’Anna atualiza alguns dos autobiografemas comuns à chamada “retórica da autobiografia” (MOLLOY, 2003, p. 32), que se vê referendada e, ao mesmo tempo, desconstruída, uma vez que aqueles autobiografemas se dispõem sem linearidade e sem qualquer organização lógica. Dentre tais autobiografemas, destacam-se o romance familiar (a história da família) e a ficcionalização da infância e dos lugares da memória. Chama a atenção, ainda, em O

conto zero, a representação do escritor no ato da escrita, escritor que, no presente, “escreve sobre um passado remoto”, e que, ao fazê-lo, mistura os planos temporais, estratégia com a qual o autor Sérgio Sant’Anna põe em relevo um dos embates mais cruciais do autobiógrafo: a impossibilidade de acessar o passado em sua “pureza”, e, em consequência, a consciência de que o passado é “um construto prático-simbólico ou uma representação” e de que “todo passado é instável e mutável” (STRAUB, 2009, p. 85). O confessionalismo aberto e, de certo modo, ingênuo, também é engenhosamente driblado pelo emprego do pronome **você**, que, ao contrário da identificação imediata entre o narrador-protagonista e o autor, provocado pelo costumeiro emprego do pronome **eu**, promove a identificação (e o embaralhamento) entre o protagonista **você** e o leitor.

Já no conto seguinte, “Flores brancas”, um narrador em primeira pessoa recorda um intenso relacionamento amoroso vivido por ele, quando residia em Belo Horizonte e ainda era casado, relacionamento que o fez separar-se da mulher e dos dois filhos, indo residir, com a nova companheira, no distante bairro de Venda Nova, “quase um outro município nos limites da cidade” (SANT’ANNA, 2016, p. 37). O relacionamento se deteriora e entra em crise, que culmina com uma cena de grande dramaticidade, que separa o casal. Sozinho e vivendo afastado da cidade, o protagonista acaba por enfrentar sérios problemas no deslocamento para o trabalho, testemunhando cenas de intensa violência urbana, em que ônibus são apedrejados e um rapaz morre tragicamente. As “flores brancas” caem sobre o personagem quando este, já numa nova casa, se sente feliz e apaziguado. Sob o nosso viés de leitura, o conto “Flores brancas”, apesar de narrado em primeira pessoa, apresenta-se como uma peça ficcional, até mesmo porque o narrador-protagonista chama-se Célio. Entretanto, também nessa narrativa, Sérgio Sant’Anna distribui “operadores de identificação” (GASPARINI, 2004, p. 25) que nos permitem supor que o personagem Célio reúne alguns dados autobiográficos do próprio autor, mais uma vez perceptíveis pela maior intimidade do leitor com a “vida” de Sant’Anna e – o que nos parece mais instigante – pelo sutil diálogo com outros textos do mesmo livro, como destacaremos mais adiante. Por ora, salientemos que, em “Flores brancas”, o narrador, em primeira pessoa, chama-se Célio – dessemelhança nominal que desautoriza, na esteira de Philippe Lejeune, a leitura do conto como um relato autobiográfico, “certeza” que o escritor Sérgio Sant’Anna também procura desestabilizar.

“Vibrações”, o terceiro conto de *O conto zero e outras histórias*, reconstrói, fragmentariamente, as experiências do personagem S (grifo

adotado neste ensaio, mas não na edição original do texto) no Programa Internacional de Escritores, em 1971, na cidade de Iowa, nos EUA. São mais de cinquenta páginas, que se dividem em dez segmentos numerados, sendo que os dois primeiros, em sua extrema fragmentação e descontinuidade, trazem as produções literárias e artísticas de intelectuais das mais diversas origens, com toda a riqueza da diversidade cultural que se mostrava em Iowa. A partir do terceiro segmento, o relato ganha maior unidade, passando a referir-se com mais insistência às vivências do personagem **S**: a chegada ao Programa, as amizades e trocas culturais, o convívio com a esposa, **M**, quando esta passa um período em Iowa, tendo deixado os dois filhos do casal no Brasil. Mais ainda que no primeiro conto da coletânea, as “vivências de Iowa” do personagem **S** têm uma dimensão pessoal e uma dimensão geracional, coletiva: entre os ecos das guerras da Coréia e do Vietnã, estão as “drogas, sexo e rock’n’roll”, além, é claro, da participação em manifestações artísticas experimentais. No âmbito pessoal, o conto não apenas descreve a convivência de **S** e **M** em Iowa, como relembra o namoro, a viagem dos namorados, em 1968, para Paris, o casamento, e alguns momentos da vida em comum em Belo Horizonte. Desta vez, a narrativa propõe a identificação entre **S** e o escritor Sérgio Sant’Anna, ao mencionar o livro *O sobrevivente*, de Sant’Anna, e o nome do filho de **S**, André (além, é claro, da letra com que o protagonista é referido, **S**, a mesma que inicia o nome do autor, Sérgio). No final do conto, a semelhança se transforma em identificação (usamos aqui as designações de Philippe Lejeune, 2008, p. 35-6), quando o americano Kenneth Brown, que frequentara o Programa Internacional de Escritores e que estava no Brasil, pergunta: “‘Então, **Sant’Anna**, teve uma boa estadia na América?’. ‘Sim’, **ele** respondeu, tive uma ótima estadia na América” (SANT’ANNA, 2016, p. 125, grifos nossos) – trecho que exemplifica o criativo emprego dos pronomes pessoais nos textos do livro.

O conto “A bruxa”, narrado em primeira pessoa, não esconde o seu teor autobiográfico, evidente no relato da visita feita pelo protagonista à escritora Clarice Lispector, em seu apartamento no Leme, seguida de uma festa na casa de Affonso Romano de Sant’Anna, da qual o narrador-protagonista participa, ao lado de Clarice. O teor autobiográfico dos dois episódios (Sant’Anna ousaria “inventar” uma situação cujos personagens são renomados escritores, dois deles ainda atuantes na cena literária?) coloca sob outra perspectiva, para o leitor mais atento, experiências textualizadas em outros contos da coletânea, até então interpretadas como ficcionais ou colocadas no terreno da ambiguidade: em “O conto zero”, a

infância vivida na rua Cesário Alvim, em Botafogo, teria sido inspirada na do próprio autor? O relacionamento com uma outra mulher, quando ainda estava casado, teria sido uma experiência exclusivamente de Célio, o personagem-narrador de “Flores brancas”? Para respondermos a esta última indagação, podemos valer-nos do seguinte trecho de “A bruxa”: “[Clarice] Também me ouviu a propósito de uma paixão que eu vivia, apesar de casado, e disse que, aos trinta e três anos, já era tempo de eu estar com a vida estabilizada” (SANT’ANNA, 2016, p. 152). Quanto à infância do protagonista de “O conto zero”, parece ser semelhante à do narrador-protagonista de “A bruxa”, que diz: “Pois, virando o meu olhar à direita, para baixo, bem lá embaixo, tive a emoção de reviver o meu passado, avistando a rua Cesário Alvim, em Botafogo, de minha infância” (*Id., ibid.*, p. 154).

Mas, se o leitor atento identifica o “pacto fantasmático” (LEJEUNE, 2008, p. 43) proposto pelo autor em narrativas como “O conto zero”, “Vibrações” e “Flores brancas”, esse leitor também se extasia com a habilidade compositiva de Sant’Anna, que, ao concluir o conto “A bruxa”, evidencia a tarefa do contista, daquele que cria histórias: amarrando “as duas pontas” de seu texto, o narrador volta à bruxa/mariposa do primeiro parágrafo, assinalando-a como o estopim de sua ficção: “Fui impelido, então, a aproximar meu rosto do espelho, onde estivera a grande mariposa negra, ou Clarice, e vi que ela deixara atrás de si um pozinho, como um pólen, fertilizando talvez outras bruxas, mas fertilizando, com toda a certeza, o meu conto” (SANT’ANNA, 2016, p. 155).

Por fim, o último conto do volume, significativamente intitulado “O museu da memória”, confere unidade ao livro, uma vez que tal conto reúne, justapondo-as, cenas, personagens e episódios que figuraram nos textos anteriores (além de muitas outras cenas, algumas das quais estariam presentes em contos do último livro do autor, *Anjo noturno*, de 2017). Cenas, personagens e episódios depositados no “museu da memória” do escritor:

No museu da memória estou debaixo da marquise do Grande Hotel do Louvre, em Paris, rindo por dentro quando a água que meu irmão jogou com a boca, lá do nosso quarto no hotel, cai sobre os franceses que esbravejam enfurecidos na fila do ônibus [*Cena de “O conto zero”*]. [...] No museu da memória há a mulher de maiô inteiriço na garupa da minha lambreta, em Ubatuba, encostando, quase imperceptivelmente, os seios nas minhas costas. No museu da memória há essa mesma mulher, vestida de noiva entrando na igreja ao som de “Jesus alegria dos homens”, de Bach, enquanto a espero no altar [*Cenas de “Vibrações”*]. [...] No museu da memória estamos ouvindo música em ondas curtas no radinho de pilha, diante da mata, na casa modesta da rua de terra, em Venda Nova, nos ar-

redores de Belo Horizonte, eu e minha companheira, no meio do barulho de sapos e grilos e a visão de vaga-lumes [**Cena de “Flores brancas”**]. [...] No museu da memória há Kenneth Brown, em Iowa City, 1971, contando histórias do Living Theatre e da Maria. No museu da memória há Seymour Krim contando histórias da beatnik generation [**Cenas de “Vi-brações”**]. [...] (SANT’ANNA, 2016, p. 170-2) (grifos nossos)

Além de dar unidade ao volume, este último conto guarda a chave para uma possível leitura autobiográfica de algumas narrativas de *O conto zero e outras histórias*: depositadas no “museu da memória”, as lembranças dali saem, fecundadas pelo refinamento literário do escritor. Assim, não é preciso buscar, em entrevistas do autor, a possível autenticidade do caso de paixão e ódio encenado em “Flores brancas”: no diálogo entre as narrativas – e na oscilação constante dos pactos romanesco, autobiográfico, referencial e fantasmático, que nos contos se alternam, “livres”, “sem forma fixa” –, o leitor flagra aquela autenticidade, que parece ganhar maior relevo nos dois últimos livros de Sérgio Sant’Anna, sem que tal relevo signifique a perda da alta voltagem estética que tem caracterizado a obra do autor.

E, já que mencionamos os “dois últimos livros de Sérgio Sant’Anna”, vamos agora nos dedicar a três textos do livro *Anjo noturno*, publicado em 2017, volume que tem como subtítulo: “Narrativas”. Os três textos, significativamente intitulados “A mãe”, “A rua e a casa” e “Amigos”, reelaboram personagens, lugares, cenas, situações e conflitos que haviam figurado nos cinco contos, aqui analisados, de *O conto zero e outras histórias*. Os três mencionados contos de *Anjo noturno* também são retirados do “museu da memória” armazenado e exposto ao leitor na última narrativa de *O conto zero e outras histórias*. É como se, no livro *Anjo noturno*, o escritor Sérgio Sant’Anna visitasse mais uma vez o “museu da memória”, para completar/suplementar algumas experiências já relembradas/ficcionalizadas nos contos do livro anterior.

Um exemplo da reelaboração, agora mais minuciosa, de vivências do “museu da memória” no livro *Anjo noturno* está no conto “A mãe”, em que o narrador compõe um amoroso e delicado retrato da figura materna: sua religiosidade, seu moralismo intransigente, seus momentos e faces mais afáveis, a sua morte. É ainda nesse conto que o escritor, retomando uma situação já mencionada no texto “O conto zero”, do livro anterior, desvela o surpreendente passado de sua mãe, do qual ele tomou conhecimento no ano de 1977, por meio do irmão: “ele me contou que nossa mãe havia tido um filho quando solteira e que esse filho fora criado no morro Dona Marta e lá tinha morrido antes de completar um ano de idade. E que minha mãe, quando conhecera meu pai, mantinha casos com

outros homens. Fiquei perplexo...” (SANT’ANNA, 2017, p. 72). Embora este não seja o cerne do conto “A mãe” – no qual, a propósito da evocação da figura materna, o narrador reflete sobre a morte e o suicídio e sobre as profundas marcas nele deixadas pela religiosidade da mãe –, chama a atenção a minúcia com que o narrador descreve a tragédia pessoal vivida pela mãe, passagem do conto anunciada com as seguintes palavras: “Vou tentar descrever, com a objetividade possível, a história dramática que se segue” (*Id., ibid.*, p. 73).

Se essa “história dramática” já havia sido rapidamente esboçada no texto “O conto zero”, do livro anterior, ela agora ganha novos desdobramentos, somando-se a outras recordações do narrador, que, desta vez, organiza o seu relato em primeira pessoa, ainda evitando a linearidade estrita, mas abrindo mão da mistura de planos temporais e de jogos verbais e pronominais. E mais: ao longo desse relato cujo mote é a evocação/figuração da mãe, o narrador (re)constrói momentos diversos de sua trajetória existencial e profissional. Ele revisita a infância, mais uma vez ao lado do irmão (como em “O conto zero”):

Quando fomos internados no Colégio São José, dos irmãos maristas – eu tinha apenas onze anos –, minha mãe advertiu-me de que eu não devia deixar nenhum menino deitar em minha cama, mas não explicou por quê. E foi nesse colégio mesmo que aprendi os primeiros segredos do sexo, ouvindo no recreio revelações, muitas vezes incompletas e fantasiosas, de outros meninos. (SANT’ANNA, 2017, p. 69)

O narrador também (re)evoca a paixão arrebatadora vivida em Belo Horizonte, matéria do conto “Flores brancas”, de *O conto zero e outras histórias*, e que aqui, em *Anjo noturno*, aparece sintetizada, quando, no livro anterior, havia sido ficcionalizada (o narrador chamava-se Célio) com lances de intensa carga dramática, no nível pessoal e coletivo. Em “A mãe”, de *Anjo noturno*, lemos, em dois parágrafos, uma outra versão, resumida, do desfecho da dolorosa relação:

Quando voltei a morar no Rio, vindo de Belo Horizonte, aos trinta e cinco anos de idade, fiquei uns três meses na casa de meus pais, antes de mudar-me definitivamente para um apartamento em Laranjeiras.

Eu pedira transferência no meu emprego e voltava por causa de uma grave crise pessoal, depois da separação de minha segunda mulher, por quem fora apaixonado, terminando a relação num processo de ódio e destruição mútua. (SANT’ANNA, 2017, p. 72)

O escritor que escreve o conto “A mãe” não esconde a sua identificação com o escritor empírico Sérgio Sant’Anna, quando diz:

Por ocasião da morte de minha mãe, em 1991, lancei o livro *Breve história do espírito*. Quando fui levá-lo com uma dedicatória a meu pai,

ainda fortemente abalado, ele me disse que escrevesse uma dedicatória também para minha mãe. E assim foi feito. (SANT'ANNA, 2017, p. 77)

Portanto, no conto “A mãe”, de *Anjo noturno*, o teor autobiográfico do relato se expõe abertamente, esboçando um perfil do escritor – ou saríamos dizer, do escritor Sérgio Sant’Anna –, no qual não faltam, mais uma vez, os autobiografemas da infância, da história familiar, da formação escolar e da iniciação sexual, aos quais se somam as leituras e livros que o marcaram, as angústias existenciais (passadas e atuais) e um tema que atravessa todo o livro: a morte.

Também no conto “A rua e a casa”, que passamos a comentar, o tom lembra o de um relato, quase o de uma conversa, como no seu início:

Desde muito pequeno, até onde a memória alcança, você morava naquela rua, a Cesário Alvim (no número 10), em Botafogo. A rua terminava no início do morro do Corcovado, que ia dar na estátua do Cristo Redentor. Você nascera em outubro de 1941, durante a Segunda Guerra Mundial, em que o Brasil entrou em 1942. E você tem lembranças vagas de quando a estátua foi reiluminada, depois de um longo período às escuras por causa de um blecaute por prevenções contra ataques, improváveis, de alemães à cidade. Então foi como um milagre que causou deslumbramento em todos na rua. (SANT'ANNA, 2017, p. 87)

Algumas peculiaridades desse conto já se mostram no parágrafo acima: o emprego do pronome **você**, em lugar da primeira pessoa, embora sem a sofisticação de linguagem e de estruturação narrativa a que o pronome **você** estava articulado, por exemplo, no texto “O conto zero”, do livro de 2016, o primeiro analisado neste ensaio; a presença da evocação pessoal, fortemente inserida na (re)criação dos “lugares da memória”, autobiografema que compõe, no conto “A rua e a casa”, a história pessoal e a história da cidade, esta última ganhando, por vezes, um ângulo mais restrito espacialmente – a rua –, e, outras vezes, abrindo-se para a história do país. A memória pessoal entrelaça, por exemplo, a infância e a rua, como em tantos relatos autobiográficos, tingidos de nostalgia, de nossos escritores modernistas:

Ah, a rua Cesário Alvim. Os crepúsculos róseos, o aroma dos jasmineiros, o cantar das cigarras, o jogo da amarelinha, as cantigas e brincadeiras de roda, os belos lampiões da Light. Às dezoito horas em ponto o som da Ave-Maria nos rádios das casas e depois o sermão radiofônico de Julio Louzada. (SANT'ANNA, 2017, p. 90)

Em outra passagem do mesmo conto, o narrador “confessa” o aproveitamento ficcional das vivências da infância e da rua em um dos romances do protagonista **você**, identificado, portanto, com o escritor Sérgio Sant’Anna:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Com o suicídio de Eurico, o atropelamento de Raulzinho, o cantar das cigarras e da Ave-Maria, as cantigas de roda etc., você, muitos anos depois, escreveu *A tragédia brasileira*, romance-teatro, com o atropelamento da menina Jacira, de doze anos, em quem o carro mal toca, mas ela morre [...] (SANT'ANNA, 2017, p. 90)

A rua e o bairro, seus estabelecimentos comerciais e seus “tipos”, também são desenhados pela memória (certamente mesclada com a imaginação) do narrador, que ainda relembra os amigos de infância e os acontecimentos marcantes por ele vividos ou testemunhados:

Na esquina com a rua São Clemente havia o Bar e Café Ouro, de propriedade de um português, seu José. Havia mesas com tampo de mármore e uma escarradeira e era o ponto onde o pessoal, trabalhadores e mandros, parava para tomar uma pinga de um só gole, ou uma cerveja, acompanhada de sardinhas fritas. Também nesse botequim e em suas cercanias circulavam os bicheiros sob o comando de um cara chamado Benjamim (SANT'ANNA, 2017, p. 92).

Como há pouco afirmamos, o conto de Sérgio Sant'Anna tem também uma dimensão que poderíamos chamar de coletiva, na medida em que a memória do narrador também é a de uma época atravessada pela história da cidade e do país:

Mas temida por todos mesmo era a Polícia Especial, com seus queques vermelhos e a sua truculência que às vezes ia até a rua, também para reprimir o jogo e com certeza levar “algum”. A famigerada Polícia Especial que infligira torturas aos presos políticos durante a ditadura Vargas. E houve uma festa por seu aniversário que teve que ser cancelada por causa da queda do ditador e o medo de desordens na cidade. (SANT'ANNA, 2017, p. 93)

As inundações que assolavam o Rio de Janeiro nas décadas de 1950 e 60, a falta d'água, a Favela do Morro do Querosene, “que não existe mais, logo ali no Humaitá” (*Id., ibid.*, p. 96), vão saindo do “museu da memória” da cidade – vivências e quadros que são de todos os que as experimentaram, e às quais a pena do escritor dá vida, misturando-as com um cotidiano mais pessoal e familiar, que inclui o futebol na rua, a rádio-vitrola na sala de casa, os fogos de artifício comprados pelo pai. O escritor que rememora a infância, a família, a rua, o bairro, a cidade e o país, o faz de um ângulo específico, evidente na expressão empregada para descrever o local em que se situava a Favela do Morro do Querosene: “logo ali no Humaitá”. Este ângulo, este lugar, que é a cidade do Rio de Janeiro, faz do narrador um escritor **carioca**, herdeiro de uma tradição que inclui, entre outros, o autor de *Memórias de um Sargento de Milícias*, que, além de representar vivamente as ruas centrais da cidade do Rio de Janeiro “do tempo do Rei”, diz ao seu leitor, considerando-o um

carioca (ou fluminense, como então se dizia), como ele mesmo, o narrador: “Todos sabem **nesta cidade** onde é o Oratório de Pedra; mas o que todos talvez não saibam é para que serviu ele em outros tempos” (ALMEIDA, 2013, p. 144) (grifos nossos).

A cidade já é outra no conto “Amigos”, em que um escritor-memorialista – com o qual podemos identificar o próprio Sérgio Sant’Anna – (re)constrói, em primeira pessoa, os tempos do colégio em que fez o curso clássico e o período em que cursou a Faculdade de Direito, ambos em Belo Horizonte. São, portanto, as memórias de sua formação, nos anos 1960, as quais incluem os amigos com que conviveu mais estreitamente, com eles compartilhando leituras, pretensões literárias, ativismo político e eventos culturais, além, é claro, de aventuras e “molecagens”. Ao mesmo tempo em que compõe – à maneira de Fernando Sabino, no romance *O encontro marcado* (1956) – um perfil afetoso dos amigos, mais especialmente de Getúlio, Luiz Adolfo e Léo Pompeo, o narrador, ainda como Fernando Sabino, faz a história de uma geração: no conto “Amigos” figura o jornalista Fernando Gabeira, “que, aos vinte e um anos, já era chefe de reportagem no Correio de Minas e também cronista da ótima revista *Alterosa*” (SANT’ANNA, 2017, p. 110); o cantor Milton Nascimento, ainda chamado de Bituca, que o narrador-escritor recebe, para uma feijoada, na sala de sua casa (nesta passagem, já casado com Marisa), em Belo Horizonte; o também jornalista e escritor Humberto Werneck, assim como o cronista José Carlos Oliveira, este do Rio de Janeiro. Não falta a menção à Semana de Poesia de Vanguarda, realizada em Belo Horizonte, em 1963, de que participou o escritor-narrador:

Já a Semana de Poesia de Vanguarda, em agosto de 1963, realizada na reitoria da Universidade de Minas Gerais, contou com o entusiasmo de nós todos. Foi quando fui apresentado aos poetas Haroldo de Campos, Augusto de Campos, Décio Pignatari e Affonso Ávila. Fomos depois, junto com os poetas, ao Restaurante Alpino. Não tendo dinheiro para pagar nossa pequena consumação, saímos de fininho, mas valeu a pena ouvir os concretistas falando sobre o formalismo russo e coisas assim. (SANT’ANNA, 2017, p. 107)

Crônica ou memória da própria formação e de uma geração, o narrador ora se refere à dimensão mais pessoal do seu relato, como na passagem que se segue, logo depois de mencionar a eleição de Jango para presidente do país, em 1963: “Grosso modo foi isso, pois essas são **memórias pessoais** e sem lugar para uma história política meticulosa” (SANT’ANNA, 2017, p. 104, grifos nossos). Ora dá ao texto a dimensão de testemunho dos acontecimentos que cercaram o golpe de 1964, uma vez que, naquele exato momento, Sérgio Sant’Anna estava no Rio de Ja-

neiro, a serviço da empresa em que trabalhava, a Petrobrás. Diz, então, o narrador: “Mas não me cabe aqui reescrever esses fatos importantes da história do país, apenas acrescentar um modesto **testemunho**” (Idem, p. 114, grifos nossos).

Compondo a memória coletiva da cidade de Belo Horizonte nos anos 1960 e da cidade do Rio de Janeiro no ano de 1964, Sérgio Sant’Anna, em “Amigos”, aproxima-se do viés memorialista, em que “a narrativa da vida do autor é contaminada pela dos acontecimentos testemunhados que passam a ser privilegiados” (MIRANDA, 1992, p. 36). É, entretanto, no conto “Amigos” que, como dissemos, a formação de Sérgio Sant’Anna como escritor fica mais à mostra, sugerindo, talvez, que seus primeiros escritos enraizam-se naquele momento e naquele lugar:

Meu sonho na vida era escrever e, como meu novo emprego era de meio horário, pude terminar pela primeira vez um conto, “A dádiva”, que inscrevi num concurso para os alunos da Faculdade de Direito, em 1966, tirando o segundo lugar e recebendo elogios da comissão julgadora, formada por Murilo Rubião, Affonso Ávila e Ildeu Brandão. Fiquei sabendo do resultado no loteação São Pedro, pois morava nesse bairro. Sentando-se ao meu lado, Humberto Werneck, meu vizinho, amigo (...), me deu parabéns. “Por quê?”, perguntei, e ele me deu a notícia do prêmio. “E quem tirou o primeiro lugar?”, eu quis saber. “Eu”, Humberto disse, e riu. Aquele concurso foi o estopim para que eu continuasse a escrever. Apresentado por Henry Corrêa de Araújo a Luís Gonzaga Vieira, que era um dos diretores da revista *Estória*, passei a publicar nessa revista e logo depois também no *Suplemento Literário de Minas Gerais*, dirigido por Murilo Rubião (SANT’ANNA, 2017, p. 120).

A estreia de Sérgio Sant’Anna em livro se daria em 1969, com o volume de contos *O sobrevivente*, cuja publicação é mencionada no conto “Vibrações”, do livro *O conto zero e outras histórias*:

Então **M** não estava mais em Iowa, mas **S**, **aqui escrevendo**, continua a se lembrar dela, apesar de há muito separados, e amá-la de algum modo. E ambos estiveram presentes ao verdadeiro velório que foi a despedida de Shrikant Varma, assessor da primeira-ministra Indira Gandhi, que o chamou de volta por causa das eleições. Varma levou para Indira livros de todos os participantes do programa, inclusive *O sobrevivente*, de S, que se espantou que alguém tão importante pudesse interessar-se por livro tão precário, ainda de iniciante, mas Varma disse que sim, que a primeira-ministra não poderia lê-los, é claro, mas que tinha uma grande biblioteca e que amava ganhar livros de todas as partes do mundo (...) (SANT’ANNA, 2016, p. 108) (grifos nossos)

Assim, lidos em conjunto, os contos aqui analisados, de *O conto zero e outras histórias* e de *Anjo noturno*, desenham, de modo disperso e fragmentário, a infância do escritor, no bairro de Botafogo, e o período

inicial de formação escolar, no internato do Colégio São José; o núcleo familiar, com sua condição social e cultural, seu cotidiano, seus “dramas”; os estudos secundários e a formação universitária, em Belo Horizonte; a militância política e os primeiros escritos; o período vivido em Yowa, na companhia de intelectuais de todo o mundo; o primeiro casamento, os filhos, a separação, a paixão por uma mulher mais nova; o momento da escrita, aos setenta e alguns anos, no bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Mais relevante, entretanto, do que as vivências e os eventos que aqui organizamos linearmente, é a *grafia* dessas vivências e eventos. E, para comentá-la, ninguém melhor do que a voz da estudiosa Leonor Arfuch, em seu livro tão adequadamente (para nosso ensaio) intitulado *O espaço biográfico*:

Seria possível afirmar, então, que, efetivamente, e para além de todos os jogos de simulação possíveis, esses gêneros, cujas narrativas são atribuídas a personagens realmente existentes, *não são iguais*; que, inclusive, mesmo quando estiver em jogo uma certa “referencialidade”, enquanto adequação aos acontecimentos de uma vida, *não é isso o que mais importa*. Avançando uma hipótese, não é tanto o “conteúdo” do relato por si mesmo – a coleção de acontecimentos, momentos, atitudes –, mas precisamente as *estratégias* – ficcionais – de *autorrepresentação* o que importa. Não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de *outro eu*. É essa qualidade autorreflexiva, esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante*. (ARFUCH, 2010, p. 73) (grifos do autor)

Exímio ficcionista, Sérgio Sant’Anna, nos contos aqui abordados, compôs de si mesmo uma história lacunar e “esburacada”, protagonizada e narrada por diferentes instâncias ficcionais, dando exemplo, com tais recursos, da riqueza, variedade e inventividade das formas e estratégias textuais que a escrita autobiográfica tem assumido na contemporaneidade, efeito de uma linguagem e de uma composição refinadas e inovadoras.

Cedendo, finalmente, à escrita de cunho autobiográfico, Sérgio Sant’Anna, em *O conto zero e outras histórias* e *Anjo noturno*, compõe a figuração de um escritor que viveu experiências pessoais e intransferíveis, sim, mas muitas outras que, enraizadas na sua cidade e no seu país, podem ser partilhadas por muitos, o que dá às suas narrativas a dimensão individual e coletiva que a melhor escrita autobiográfica pode acionar e evidenciar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Manuel Antônio. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

GASPARINI, Philippe. *Est-il je? Roman autobiographique et autoficción*. Paris: Éditions du Seuil, 2004.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à Internet. Organização de Jovita Maria G. Noronha. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MIRANDA, Wander Melo. *Corpos escritos*. Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: UFMG, 1992.

MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito: a escrita autobiográfica na América Hispânica*. Chapecó: Argos, 2003.

SANT'ANNA, Sergio. *O conto zero e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. *Anjo noturno: narrativas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

STRAUB, Jürgen. Memória autobiográfica e identidade pessoal. Considerações histórico-culturais comparativas e sistemáticas sob a ótica da psicologia narrativa. In: GALLE, Helmut *et al.* (Org.). *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume; FAPESP; FFLCH; USP, 2009. p. 79-98

HIBRIDISMO NA ESCRITA BIOGRÁFICA DE ANA MIRANDA

Patricia Horta (UERJ)
patriciavirtual@gmail.com

RESUMO

As manifestações literárias contemporâneas são marcadas, entre outras características, pela problematização da própria literatura em seus diversos aspectos: literariedade, autoria, formação do escritor, processos de canonização, divisão por gêneros, limites da representatividade etc. Observa-se a ascensão de formas híbridas, que põem aspectos considerados literários em atrito com elementos extraliterários ou não artísticos, de forma a provocar esses questionamentos sobre a escrita literária. Nesse contexto, destaca-se a elevada produção de biografias e autobiografias, gêneros essencialmente oscilantes entre relato referencial e construção ficcional. A obra de Ana Miranda é fortemente marcada pela metaficção biográfica, que oscila entre a presença de fatos ou elementos históricos e construções ficcionais. São obras que, no hibridismo entre fidelidade ao referente e criação ficcional, colocam em questão diversos aspectos da literatura.

Palavras-chave:
 Biografia. Metaficção. Ana Miranda.

Em “Os escritores como personagens de ficção”, capítulo nono da recente publicação intitulada *Mutações da literatura no século XXI* (2016), Leyla Perrone-Moisés detecta um crescimento, a partir dos anos 1980, de um “subgênero romanescos” cuja principal característica é trazer por personagem principal “um grande escritor” (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 131). Dentre os vários exemplos desse subgênero citados por Perrone-Moisés (p. 132), figuram: *O papagaio de Flaubert* (1984), de Julian Barnes; *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984), de José Saramago; *As horas* (1998), de Michael Cunningham; *O Mestre* (2004), de Colm Toibín; e no Brasil: *Em liberdade* (1981), de Silviano Santiago; *Pauliceia dilacerada* (2009), de Mário Chamie.

Ana Miranda aparece na lista de Perrone-Moisés com três obras: *Boca do Inferno* (1989), romance dedicado a um episódio histórico que envolve as biografias de Gregório de Matos e de Padre Vieira; *A última quimera* (1995), que é dedicado à vida de Augusto dos Anjos; e *Dias e dias* (2002), que trata da vida de Gonçalves Dias. Além desses, a escritora cearense publicou também: *Semíramis* (2014), sobre José de Alencar, e *Musa Praguejadora* (2014), em que a autora volta à biografia de Gregório de Matos.

Dos onze romances publicados por Ana Miranda até o momento, cinco são dedicados a esse “subgênero romanesco” detectado por Perrone-Moisés (2016), ao qual chamaremos, daqui por diante, de **romance biográfico**. Portanto, trata-se de uma autora cuja obra tem relevância no estudo dessa manifestação literária contemporânea e que, por isso, usaremos como exemplar.

A importância do texto de Perrone-Moisés está na delimitação do subgênero romance biográfico e em trazê-lo para o foco das reflexões no contexto dos estudos literários contemporâneos. O principal questionamento, que enseja as outras discussões do capítulo, diz respeito à relação dessas obras com a biografia. Inicialmente, Perrone-Moisés distingue completamente os gêneros, ao invocar um “pacto de verdade” (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 133), baseado no “pacto autobiográfico” de Philippe Lejeune, conceito lançado por esse crítico francês em obra homônima de 1975. Nesse sentido, de acordo com Perrone-Moisés, “a biografia tem um compromisso com a verdade dos fatos documentados” (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 133), o que não seria o caso dos romances biográficos, que se apresentam, segundo a autora, claramente como ficcionais.

Porém, não é possível afastar completamente o romance biográfico da biografia. Há muitas interfaces entre os gêneros, uma vez que o romance biográfico é o próprio simulacro da biografia. Dentre as muitas características comuns que poderíamos elencar, destacamos o hibridismo entre dados históricos/biográficos e ficção.

François Dosse, em seu estudo *O desafio biográfico* (2015), chama a biografia de “gênero impuro”, devido a sua natureza mesclada. Ele afirma:

Toda biografia é romaneada e não pode deixar de sê-lo’ (François Mauriac): o polo romanesco é consubstancial ao gênero biográfico, que traz em si um amálgama inevitável e impossível (DOSSE, 2015. p. 68)

Segundo Dosse (2015), a biografia possui uma identidade intermediária entre científica e literária, entre a fidelidade ao documento e a busca da totalização da vida, esta última só conseguida pelo trabalho ficcional.

Para Perrone-Moisés (2016), esse tipo de hibridismo estaria presente apenas nas biografias, uma vez que os romances biográficos, a se ver, seriam exclusivamente ficcionais. No entanto, como justificar a extensa e consistente pesquisa biográfica que sustentam esses romances?

Os dados biográficos estão presentes nesse subgênero, embora com outro tratamento, o que não significa que se sejam completamente ignorados como referencial no texto.

Desse modo, no romance biográfico, o “pacto de verdade” é apenas parcialmente rompido, não totalmente, como quer Perrone-Moisés (2016). O leitor tem uma consciência de ficção, que não se apresenta naturalmente na biografia, e a leitura torna-se um permanente questionamento sobre os limites entre o dado histórico/biográfico e a construção ficcional. Em outras palavras, enquanto há uma porosidade entre dado e ficção na biografia, os romances biográficos criam um atrito entre esses dois polos.

A última quimera, de Ana Miranda, publicado em 1995, ilustra bem esse jogo de tensão entre ficção e fato documental típico do romance biográfico. Atuam no enredo diversas personagens históricas, como: Olavo Bilac, Raul Pompeia, Rui Barbosa e Ester Fialho, esposa de Augusto dos Anjos, em ocasiões conhecidas de sua existência (como o famoso duelo entre Bilac e Pompeia) e situações fictícias (como o encontro do narrador com Ester no velório de Augusto dos Anjos).

Diversos episódios históricos ambientam o romance e interferem nas ocorrências da narrativa: a Revolta da Chibata, a modernização do Rio de Janeiro, as disputas entre parnasianos e simbolistas etc. Narrativa esta que é conduzida por um narrador em primeira pessoa, identificado como amigo de infância de Augusto dos Anjos, mas que existe somente a partir do engenho criativo de Ana Miranda.

Essa personagem fundamental para o romance, fictícia, traz ao leitor reflexões e lembranças de Augusto dos Anjos, tanto as baseadas em cartas do poeta, como as criadas pela autora do romance.

Desse modo, a leitura de *A última quimera* é um permanente embate entre biografismo e ficcionalização. A não ser que o leitor fosse grande especialista em Augusto dos Anjos ou capaz de recuperar toda a pesquisa histórica e biográfica realizada pela escritora, é impossível detectar todos os limites entre um e outro polo. Considerando que Ana Miranda não deseja por público somente o altamente especializado, podemos concluir que essa tensão é um efeito próprio de sua escrita literária.

O texto híbrido de ficção e dado causa o incômodo dos terrenos movediços, nos quais se pisa com cuidado, mas também com a certeza de que se irá afundar. A consequência inevitável é o questionamento, em especial sobre a biografia, gênero com o qual o romance biográfico dia-

loga. Emergem questões, por exemplo, sobre os limites do biografismo, as implicações do uso da linguagem na reconstrução dos fatos, o alcance da “representação” na linguagem literária.

Em *Musa Praguejadora*, obra publicada em 2014, Ana Miranda reforça a tensão entre elaboração literária e reconstrução de fatos históricos ao distinguir visualmente os dois tipos de escrita. No final da obra, a autora esclarece: “As partes deste livro em itálico são ficcionais, e algumas delas, adaptações de poesias de Gregório de Matos” (MIRANDA, 2014. p. 542).

Inicialmente, esse recurso parece eliminar o hibridismo, pela justaposição de uma história ficcional, delimitada pela fonte em itálico, e de um texto biográfico propriamente dito. No entanto, o efeito é justamente o oposto, uma vez que as duas escritas são complementares e interferentes. Não é possível separar o texto ficcional do texto “científico” sem prejuízo da compreensão da obra. Desse modo, os questionamentos sobre a escrita biográfica se intensificam, sob a perspectiva de sua dependência da construção ficcional.

Ao tratarmos de obras literárias que carregam e provocam reflexões sobre a própria literatura, encontramos-nos no âmbito da metaficção. A partir dessa perspectiva, verifiquemos o que afirma Linda Hutcheon (2003) sobre a metaficção historiográfica:

I have been arguing that postmodernism is a contradictory cultural enterprise, one that is heavily implicated in that which it seeks to contest. It uses and abuses the structures and values it takes to task. Historiographic metafiction, for example, keeps distinct its formal autorepresentation and its historical context, and in so doing problematizes the very possibility of historical knowledge, because there is no reconciliation, no dialect here – just unresolved contradiction... (HUTCHEON, 2003. E-book)

Ainda tendo em foco a obra *Musa Praguejadora*, temos um texto que distingue visualmente e discursivamente a reconstrução do fato da elaboração ficcional. Mas diante da impossibilidade de separarem-se esse dois discursos, que ao mesmo tempo se chocam e se complementam, temos uma composição “contraditória e irreconciliável” (HUTCHEON, 2003), e também “fortemente implicada no que quer criticar” (HUTCHEON, 2003), isto é, a própria possibilidade (ou impossibilidade) da biografia.

Como se não bastasse seu texto para demonstrá-lo, Ana Miranda ainda deixa claro no mesmo livro a impossibilidade do seu próprio empreendimento. No final da obra, a autora afirma:

Mesmo sem comprovação de autoria, são os poemas que dão a mais próxima dimensão da vida do poeta, não apenas em termos de dados biográficos, de sua personalidade, sua linguagem, mas do ambiente que o cercava. É pelos poemas que podemos penetrar em sua existência, a partir de palavras suas, ou de seus contemporâneos, testemunhos valiosos e raros para a compreensão de alguma figura do passado. Bastariam os poemas como sua biografia. Ali está o que podemos intuir ou aferir de sua vida (...). (MIRANDA, 2014. p. 515)

Ana Miranda não prescreve uma abordagem biográfica ao estilo saint-beuviano, o que, ademais, ela mesma não faz. Ao afirmar que os poemas de Gregório de Matos, *sem comprovação de autoria*, bastariam como sua biografia, a escritora atesta a impossibilidade de acessar a existência objetiva do poeta, apontando para uma aproximação entre discurso biográfico ou histórico e discurso ficcional e literário, pois ambos são interpretações que procuram, sem conseguir, totalizar uma vida. E o que resta de objetivo, no presente, do biografado e seu ambiente são somente os poemas. Essa é a única via de acesso direta ao passado.

As reflexões deste artigo até aqui podem ser aplicadas a qualquer romance biográfico. Mas o texto de Perrone-Moisés, que as enseja, trata especificamente dos romances biográficos que têm por protagonistas escritores. Esse elemento permite que a discussão possa ser ampliada para uma reflexão sobre a literatura contemporânea.

Perrone-Moisés lança a questão: “quais são as razões do interesse atual por esse tipo de romance [que tem por protagonista um grande escritor]?” (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 145). A autora responde na linha de Leonor Arfuch, do já clássico *O espaço biográfico*. Afirmar Perrone-Moisés:

Nesse caso, uma das mesmas razões que explicariam o gosto atual pelas biografias estaria na origem do gosto por romances nelas baseados: na falta de grandes paradigmas religiosos e éticos, a busca de modelos de existência em indivíduos notáveis. (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 145-6)

Nesse trecho, Perrone-Moisés considera o interesse dos leitores dos romances biográficos. Mas podemos estender esse mesmo interesse aos escritores que os produzem. A busca de modelos está profundamente arraigada ao gênero biográfico, pois a reconstituição e interpretação da vida do outro, que normalmente já é objeto de admiração, muitas vezes reflete o desejo de identidade de si mesmo.

Porém, a biografia é cerceada pelas restrições do “pacto de verdade” e outros procedimentos típicos do gênero. É necessária uma forma que preserve essa busca identitária, ao mesmo tempo em que permita re-

flexões literárias mais amplas e profundas. Por isso, para além das interações entre dado biográfico e criação ficcional, é marcante no romance biográfico o intertexto com a obra do biografado. Tais e tantas são as manifestações do intertexto nesses romances, que chegam ao ponto de o autor apropriar-se do texto do biografado. Esse é um procedimento comum na obra de Ana Miranda. Vejamos um exemplo:

Gregório se enamora do bom ar de uma crioulinha chamada de Cipriana, apelidada Supupema. Escreve para ela um romance. Ela é a crioula de sua vida, Supumema de sua alma, bonita como umas flores e alegre como umas páscoas. Ele não sabe que feitiço é o que ela tem na linda cara, na graça com que ri, na esperteza com que fala, no garbo com que se move, no donaire com que anda, no asseio com que se veste, e na malícia com que se enfeita. (MIRANDA, 2014. p. 249)

O trecho acima é de *Musa Praguejadora*. Seguem os primeiros versos de poema atribuído a Gregório de Matos:

Crioula da minha vida,
Supupema da minha alma,
bonita como umas flores,
e alegre como umas páscoas.
Não sei que feitiço é este,
que tens nessa linda cara,
a gracinha, com que ris,
a esperteza, com que falas.
O garbo, com que te moves,
o donaire, com que andas,
o asseio, com que te vestes,
e o pico, com que te amanhas. (MATOS, s.d.)

Para Perrone-Moisés, cada forma de intertextualidade do romance biográfico “implica uma relação particular do autor com a obra da personagem-escritor e afeta a significação do romance” (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 147). Na obra de Ana Miranda, a inclusão direta do texto do biografado, como no último exemplo, pode ser interpretada como a única presença concreta do biografado, tendo em vista a postura da autora de considerar os poemas “a mais próxima dimensão da vida do poeta” (MIRANDA, 2016. p. 515). O procedimento reforça a elaboração de uma metaficção biográfica, que constrói a narrativa da vida do poeta reforçando sempre a impossibilidade do acesso a sua existência.

De maneira geral, podemos afirmar que a intertextualidade nos romances biográficos são uma volta à escritura do outro com o objetivo de construção da própria escritura. A perspectiva modelar da biografia atinge, assim, maior complexidade: agrega à escrita da admiração a elabo-

ração da própria escritura em relação dialógica com a escritura do biografado, num movimento que une passado e presente.

O filósofo italiano Giorgio Agamben afirma:

... a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restando não vivido, é necessariamente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la. (AGAMBEN, 2009. p. 70)

Nesse sentido, o presente é uma permanente construção, que utiliza as vivências do passado, mas não o revive, pois ele é inalcançável.

Essa afirmação pode servir para ilustrar a significação dos romances biográficos na contemporaneidade. Pois estamos num tempo no qual já se declarou o “fim da literatura”; um tempo no qual os limites entre literário e não literário, entre artístico e comercial estão corroídos, e tornaram-se conceitos ambivalentes. A literatura, como antes era concebida, tornou-se impossível. Nesse contexto, um autor que retoma um escritor do passado, relevante para si, e interpreta literariamente sua existência, sua obra e sua escritura, está em processo de construção da literatura contemporânea.

Trata-se de uma arqueologia singular, que se relança para a origem, sem alcançá-la, nem reconstruí-la, pois isso é impossível. É um processo de elaboração de uma nova literatura: híbrida, contraditória e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que o contemporâneo? In: *O que o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-92

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2015.

HUTCHEON, Linda. *A Poetics Of Postmodernism*. New York: Routledge, 2003. *E-book*.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MATOS, Gregório de. Crioula de minha vida... Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/gregorio/poema083.htm>. Acesso em: 24 set. 2019.

MIRANDA, Ana. *Musa Praguejadora: a vida de Gregório de Matos*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

_____. *A última quimera*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Os escritores como personagens de ficção. In: *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 125-48.

JOAQUIM CARDOZO COMO POETA E CRÍTICO DE ARTE NO LIVRO “O INTERIOR DA MATÉRIA”

Yael Fernando Carvalho Torres (UERJ)
yaelfct@gmail.com

RESUMO

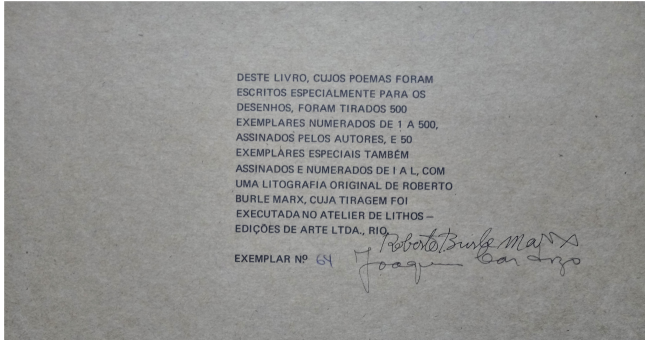
O objetivo deste trabalho é fazer o cotejo editorial com vistas à crítica textual do quinto livro de poesias de Joaquim Cardozo, *O interior da matéria* (1975). Para tanto, serão compulsadas as três edições existentes, incluindo a original que foi publicada em parceria com Roberto Burle Marx, que colaborou com vinte gravuras correspondentes aos vinte poemas ali coligidos. A utilização da edição *princeps* é de suma importância, pois nela, e somente nela, constam as gravuras. Também ali é o único lugar onde se registra que os poemas foram escritos para dialogar com as gravuras anteriormente compostas. Tal particularidade editorial confere aos poemas de Cardozo um efeito estético que será explorado através da crítica de arte produzida pelo próprio autor.

Palavras-chave:

Poesia. Joaquim Cardozo. Crítica de arte.

Atualmente existem duas publicações que supostamente coligem toda a produção poética de Cardozo, são estas: “Poesias Completas” e “Poesia Completa e Prosa”. A primeira delas, no entanto, limita-se aos poemas publicados até 1971. Nem mesmo sua segunda edição, publicada em 1979, acrescentou ao corpo da obra os poemas que foram publicados entre uma edição e outra. Com isto, o segundo título, “Poesia Completa e Prosa” é o único capaz de ser utilizado num cotejo com a edição *princeps* do quinto livro de poesia de Joaquim Cardozo, “O Interior da Matéria”, obra publicada em 1975.

Originalmente publicado como um livro de dois autores, *O Interior da Matéria* reúne vinte gravuras de Roberto Burle Marx, e vinte poemas de Joaquim Cardozo. Os poemas foram escritos como um suplemento aos vinte desenhos que haviam sido feitos anteriormente por Burle Marx. Tal fato editorial foi exposto na seguinte nota constante ao final do volume:



Fonte: Acervo Pessoal.

A assimilação de tal informação, durante o manuseio da edição princeps, me suscitou a hipótese de considerar os poemas não apenas como manifestações artísticas independentes – como somos levados a crer pela leitura da obra tal como consta na *Poesia Completa e Prosa*, pois esta reúne os vinte poemas mas não reproduz os vinte desenhos – mas também, e sobretudo, como manifestações críticas. Isto ficará mais facilmente compreensível ao analisarmos um dos poemas, pois tal análise inevitavelmente nos conduzirá às escolhas lexicais de Cardozo, que como veremos, invocam uma atitude contemplativa perante o objeto estético muito similar aos seus textos críticos.

A pretexto de tornar mais transparente a hipótese em curso, foi feito um estudo de todos os textos sobre literatura e arte escritos por Cardozo, tais textos críticos foram coligidos na já mencionada *Poesia Completa e Prosa*.⁴⁴ Em um texto chamado “Joaquim Cardozo, Crítico de Arte”⁴⁵, Mário Barata classifica Cardozo como alguém capaz de equilibrar o estudo da História da Arte com o gosto e a crítica da arte do presente, característica que o aproximaria de Mário de Andrade e Rubem Navarro. Estou inclinado a concordar com Mário Barata, pois num texto como

⁴⁴ É importante apontar que dos trinta textos ali reunidos, vinte foram produzidos entre 1956 e 1958, período em que Cardozo participou da revista “Para Todos”, organizada pelos irmãos Jorge e James Amado.

⁴⁵ Originalmente parte da edição de dezembro de 1961 da importante revista de arquitetura *Módulo*, mas também publicado na seção Fortuna Crítica em *Poesia Completa e Prosa*

“Sobre a pintura de Telles Júnior” podemos ver este duplo movimento crítico mencionado. Primeiro Cardozo deprecia o pintor comparando-o com seus contemporâneos: Cézanne, Signac e Gauguin, mas logo depois Cardozo aponta o que havia de único e significativo na obra do pintor: uma vontade de preservar através de registros monotemáticos, valores de uma sociedade que estava em transição.

Para este trabalho, no entanto, os textos que mais nos interessam são aqueles em que podemos identificar quais seriam as categorias de valoração estética que Cardozo teria manipulado na ocasião de compor os poemas do livro “O Interior da Matéria”. Para tanto foram escolhidos três textos, no primeiro, Cardozo discute sobre arte abstrata, ele nos interessa por serem os objetos descritos, análogos aos desenhos de Burle Marx. O segundo texto propõe dentre outras coisas, um modo de percorrer com o olhar uma obra de arte visual, sua importância está na semelhança que existe entre o modo descrito por Cardozo e a forma como os poemas do livro nos apresentam suas imagens. O terceiro e último texto nos apontará uma série de categorias das artes visuais, que Cardozo aponta como fundamentais para a compreensão de um desenho. Tais categorias estarão também presentes como termos componentes em seus versos.

O primeiro texto que nos interessa se chama “Carolus na Petite Galerie”. Nele Cardozo nos coloca diante do conjunto de recursos e conceitos que animam a pintura abstrata em 1956. Segundo o autor, esta tendência da pintura teria se afastado dos princípios estabelecidos por vanguardistas da primeira metade do século XX como Mondrian, Kandinsky e Paul Klee, para, então, aproximar-se de uma exploração realista de texturas que remeteriam ao campo da microbotânica e às estruturas elementares da matéria. A relevância deste texto não está somente no uso do termo matéria – termo este que faz parte do título do livro que estamos analisando – mas também no fato da descrição dos exercícios modernos em abstração ali descritos se assemelharem aos desenhos de Burle Marx.

O segundo texto se chama “O poema visual ou de livre leitura”, aqui Cardozo explora as possibilidades ainda incertas de construção de um poema que seja passível de ser apreendido tal como uma obra visual. Para tanto, faz-se necessária uma distinção categórica entre o que seria uma obra visual e um poema. Cardozo se utiliza então de uma definição de Franz Roh que diz ser a pintura uma arte visual de apreensão instantânea ou simultânea enquanto a literatura e a música são artes temporais que se apreendem de maneira sucessiva. Cardozo, entretanto, não se satisfaz com esta definição, e defendeu que as artes visuais também podem

ser apreendidas sucessivamente. A diferença entre estas e a literatura estaria nas múltiplas possibilidades com que podemos percorrer com os olhos uma pintura, em contraste com a ordem pré-estabelecida de uma obra musical por exemplo. O que nos interessa neste texto é esse primeiro esboço de como se opera o olhar de Cardozo diante de uma obra pictórica, e veremos adiante como esse passeio arbitrário dos olhos por ele descrito é análogo ao modo de composição dos poemas presentes no livro *O Interior da Matéria*.

O terceiro texto é intitulado “Artes Gráficas e Decorativas, Escultura, Arquitetura”. Nele Cardozo faz uma longa exposição crítica de alguns dos trabalhos reunidos no então recém-inaugurado quinto Salão de Arte Moderna. O que se faz pertinente para este trabalho no texto é a exposição de alguns dos conceitos que Cardozo utiliza como instrumental para avaliar obras visuais. São estes: equilíbrio, movimento, simetria e assimetria, unidade e multiplicidade das composições, valor, cor, luz, brilho, textura, estrutura, linha e superfície. Ao longo do percurso de leitura de *O Interior da Matéria* pude perceber como alguns desses conceitos foram convertidos em chave poética por Cardozo para compor seus poemas-críticas. Mas para que isso não se torne uma inferência sem demonstração, passemos para a análise de um dos poemas do livro.

“Espaço Fibrado” é o poema que analisaremos. Dos vinte contidos na obra é o primeiro a ser apresentado. A escolha deste em detrimento dos restantes se deu devido ao fato dele ser o poema em que ocorre a mais explícita aproximação entre poesia e crítica. Seguiremos aqui o mesmo modelo utilizado na edição *princeps*, ou seja, primeiro será exposto o texto e depois o desenho que lhe corresponde. “Espaço Fibrado” possui apenas uma modificação editorial quando comparamos o texto da edição *princeps* com aquele presente nas duas edições de “Poesia Completa e Prosa”. A modificação em questão trata-se da presença de um travessão no primeiro verso da segunda estrofe, elemento este que se faz presente na edição *princeps*, mas que foi ocultado nas edições posteriores.

ESPAÇO FIBRADO

Sedimentações com retas paralelas
Sedimentações com vários pontos duplos
Clivagens, fraturas horizontais e verticais,
Pequenos espaços hachurados.
Fibras e fibragem dominando o espaço;
Fibras mais deslizantes e raras
Se movendo numa direção fluidal
Sugerem estruturas flutuantes.

— As clivagens se desligam, se desfazem
Flutuam em várias direções
Piram serenas como o curso de um rio.

Flutuam ... e dão ao conjunto um recuo
Tudo vai se agrupando, pouco a pouco
Fluindo; depois se atenuam para cores mais cinzentas;
Organizam um tecido mais raro e puro;
As fibras mais claras vão se adaptando
A uma teia de linhas mais suaves.

Há formas riscadas, há riscos quase nulos
Trazendo para o branco líquidos resolutos;
Há pontos se reproduzindo
Trazendo um campo novo;
Fazendo, no conjunto a marca simples
Da forma inicial inscrita e permanente
Nas dobras genuínas e lisas do papel.

Fotografia 2 – Espaço Fibrado



Fonte : Acervo Pessoal.

O poema é dividido em quatro estrofes tendo a primeira oito versos; a segunda, três; a terceira, seis; e a última, sete. Dos seus vinte e quatro versos, apenas em três não ocorre utilização de palavras com fonemas nasais. O predomínio deste tipo de sonoridade servirá como ponto nuclear para esta crítica, mas para podermos especular melhor sobre qual efeito poético é resultado desta seleção sonora operada por Cardozo, devemos antes de tudo, executar uma leitura branca do poema.

A primeira estrofe é marcada por uma contemplação analítica que desmembra elementos tal como numa sedimentação às avessas. Às avessas, pois uma sedimentação caracteriza-se como um processo de separação de componentes em meio aéreo ou aquoso, e no qual o mais denso dos elementos afunda devido à ação da gravidade. No poema, entretanto,

os primeiros componentes apresentados não são aqueles que flutuam na superfície da imagem, mas sim aqueles que fazem parte de sua estrutura interna: retas, pontos, fibras.

Conforme a estrofe se desenrola, todavia, esses elementos primários vão sendo substituídos por estruturas flutuantes que se comportam como fluidos. São essas estruturas flutuantes o elemento formal que podemos perceber num contato mais imediato com o desenho de Burle Marx. O quarto verso desta estrofe é muito importante para a hipótese poético-crítica do texto pois ele introduz no meio da estrofe, entre o que flutua e o que está sedimentado, a ideia de espaços hachurados. A hachura é uma técnica muito utilizada em desenhos para a produção de tons e sombras a partir da utilização de linhas paralelas próximas. A primeira estrofe pode então ser reconfigurada da seguinte maneira: os elementos mínimos estariam sedimentados, ou, se aplicarmos uma metáfora imagética, estão no terceiro plano; para acessá-los faz-se necessária uma análise mais minuciosa tal como a que foi operada pelo poeta. No segundo plano estão as hachuras que conferem à composição suas sombras, seus tons, seu meio. E no primeiro plano flutuam as estruturas, a forma que somos capazes de intuir de maneira mais instantânea ao observarmos a superfície do desenho de Burle Marx.

A segunda estrofe reintroduz outro termo fragmentador, agora são **clivagens** que interagem entre si, elas se desligam, se desfazem, e ao fazê-lo flutuam novamente em diversas direções, pairando enfim de maneira fluidal como o curso de um rio. Esta estrofe repete o movimento da primeira, pois parte dos elementos mínimos indo até o momento em que estes flutuam, aqui todavia tal movimento remete a um florescimento caótico, pois não existe mais uma única direção tal como no sétimo verso da primeira estrofe, e sim diversas direções como registrado no segundo verso da segunda estrofe.

A terceira estrofe ocupa-se em descrever o comportamento dos elementos que já estão flutuando, e se agrupam, gerando zonas escuras que depois se atenuam produzindo cores mais cinzentas, os elementos mais isolados são assim os responsáveis pelas tonalidades brancas da imagem construída por Burle Marx, reconstruída verbalmente pelo poeta.

A quarta e última estrofe expande a temática do branco fluidal sugerida anteriormente para, logo em seguida, comentar sobre a unidade temática que surge da multiplicidade de elementos descritos até então. Unidade aquela que segundo Cardozo está inscrita materialmente no suporte do papel.

Retomemos agora a questão da nasalidade no poema. A hipótese aventada é a de uma transferência de sentido semântico entre os substantivos e os verbos no gerúndio, como por exemplo, em **pontos, pequenos, movendo**. Em outros termos, a ideia de ação em execução estaria presente não apenas nos verbos, mas também nos elementos dotados de nasalidade. Com isto, podemos cogitar que o poeta conseguiu transpor o percurso contemplativo que confere movimento no tempo ao desenho para o poema que a ele se refere. Tal hipótese se sustenta quando tomamos o poema como uma entidade autônoma. Pois ainda que não tivéssemos acesso aos desenhos de Burle Marx, o poema está dotado de imagens representativas de um movimento fluidal que vai de dentro para fora.

Esta sucinta análise deve servir de impulso inicial para demonstrar como Joaquim Cardozo atingiu com seu exercício poético em “O Interior da Matéria”, um domínio daquilo que o poeta Ezra Pound denominou fanopeia (POUND, 1970). Ou seja, através dos versos Cardozo conseguiu projetar objetos dotados de movimento na imaginação visual do leitor, emulando assim o percurso contemplativo descrito em “O poema visual ou de livre leitura”. Por ter atingido tal marco, Cardozo reforça nossa hipótese de um duplo registro crítico e poético, pois como pudemos observar em seus textos críticos, Cardozo apesar de preocupado em circunscrever os objetos na História da Arte, era um homem de fervoroso rigor conceitual e foram os próprios conceitos críticos que ele transsubstanciou em seus versos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, M. Said Ali. *Versificação portuguesa*. São Paulo: USP, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1996.
- CARDOZO, Joaquim. *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- _____. *O Interior da Matéria*. Rio de Janeiro: Fontana, 1975.
- _____. *Poesias Completas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *Poesia Completa e Prosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar e Massangana, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Poesia Completa e Prosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar e Massangana, 2010.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GROSS, Harvey. *Sound and Form in Modern Poetry*. Michigan: The university of Michigan Press, 1973.

MERQUIOR, José Guilherme. *Razão do Poema*. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2013.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1970.

“JOSÉ”: DE DRUMMOND A PAULO DINIZ E TIBÉRIO AZUL

Camila Novaes Maia (UERJ)

camilanmaia1@gmail.com

Leonardo Davino de Oliveira (UERJ)

leonardo.davino@gmail.com

RESUMO

“José” é um dos poemas presentes na discreta coletânea homônima lançada no final de Sentimento de Mundo (1940). Em 2012 a obra finalmente teve um volume separado. A editora Companhia das Letras lançou “José” em homenagem a Drummond na 10ª edição da Flip. Composto por seis estrofes, o poema apresenta um eu-lírico com uma visão pessimista do seu presente, do seu cotidiano. É um eu-lírico solitário, desajustado em todos os aspectos de sua vida, um eu retorcido (CÂNDIDO, 1970). Um estrangeiro em sua própria terra, um *gauche*, que revela uma profunda angústia pela vida. Já foi feliz um dia, mas agora só resta a escuridão e a melancolia. “José” foi musicado e gravado pelo cantor e compositor pernambucano de Samba Rock/Soul, Paulo Diniz, em 1972, no álbum “E Agora José?”, disco de maior sucesso nos anos 70, quando o cancionista começou a sua tarefa de musicar poemas. Em 2012, o poeta, compositor e cantor pernambucano, Tibério Azul, realizou uma apresentação ao vivo no Estúdio Trama interpretando “E agora, José?”. Cada cancionista escolheu um modo em sua *performance*. Nosso trabalho consiste em comparar as duas *vocoperformances* do poema e investigar como cada cancionista personificou o *gauche*, o eu retorcido.

Palavras-chave:

Canção. Poesia. Vocoperformance. Carlos Drummond de Andrade.

1. Introdução:

Carlos Drummond de Andrade publicou a coletânea “Poesias” em 1942, livro que reunia as suas obras anteriores: “Alguma Poesia” (1930), “Brejo das Almas” (1934) e o “Sentimento do mundo” (1940). E, discretamente, no fim de seu volume estava o inédito “José”, junto a outros onze novos poemas. O volume saiu pela editora José Olympio, marcando o início da parceria do poeta com a editora, que o publicaria ao longo de mais de quarenta anos.

Composto por 6 estrofes, o poema “José” tem uma estrutura modernista, como o verso livre e a ausência de métrica, e, emaranhado a isso, o trabalho do indivíduo e do artista em sua tentativa de explorar e de interpretar o estar no mundo. O poema apresenta um eu poemático com uma visão desencantada do seu presente, do seu cotidiano. É um eu solitário, sem conforto nos aspectos de sua vida; um estrangeiro em sua pró-

pria terra, um *gauche*, que revela um incisivo diagnóstico da modernidade; já foi feliz um dia, mas agora só resta a escuridão e a melancolia. Ele tem um humor irônico, pois o seu objetivo não é fazer rir (“o riso não veio”).

Antônio Cândido escreve que a obra de Drummond é regida por inquietudes poéticas (“Vários Escritos”, 1970) e destaca isso como um aspecto contraditório, pois o que Drummond buscava em sua obra era uma naturalidade, uma *secura* e um recato sem expor a subjetividade do sujeito civil. Mas parece que ocorre exatamente o oposto. Há uma constante invasão de elementos subjetivos, íntimos, pessoais de uma subjetividade tirânica que teima em se mostrar e se metamorfosear no coletivo, não importando o quanto o poeta queira escapar do poema; trazendo-lhe grande incerteza diante do (vasto) mundo. O eu, para Drummond, seria uma espécie de pecado poético, pecado esse, inevitável, mas que o poeta precisa incorrer no risco (de viver) para poder criar. “Trata-se de um problema de identidade ou identificação do ser, de que decorre o movimento criador da sua obra na fase apontada, dando-lhe um peso de inquietude que a faz oscilar entre o eu, o mundo e a arte, sempre descontente e contrafeita” (CÂNDIDO, 1970, p. 9).

As inquietudes que tentaremos descrever manifestam o estado-de-espírito desse “eu todo retorcido”, que fora anunciado por “um anjo torto” e que, sem saber estabelecer comunicação direta com o real, fica “torto no seu canto”, “torcendo-se calado”, com seus “pensamentos curvos”. “Na obra de Drummond, essa torção é um tema, menos no sentido tradicional de assunto, do que no sentido específico da moderna psicologia literária: um núcleo emocional a cuja volta se organiza a experiência poética” (CÂNDIDO, 1970, p. 98).

Esse *eu todo retorcido* aparece das mais variadas formas na poesia de Drummond, a forma mais conhecida é sob o termo *gauche*. Drummond abriu o seu primeiro livro com esta confissão de que o seu Eu é um *gauche*: “Quando nasci, um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida” (“Poema de Sete Faces”). O termo aparece não mais que duas vezes em suas poesias (além de “Poema de Sete Faces”, temos “A Mesa”) e raramente apareceu em sua prosa. No entanto, como Affonso Romano de Sant’Anna destacou em seu livro *Carlos Drummond de Andrade: Análise da Obra* (1980), *gauche* é um dos elementos mais importantes da exegese da obra drummondiana, é um dos tópicos fundamentais (senão o fundamental) a partir do qual se deve procurar uma interpretação especulativa dessa.

Gauche significa um indivíduo desajustado, marginalizado, à esquerda dos acontecimentos e o que o caracteriza é esse contínuo desajustamento entre a sua realidade interior e a realidade exterior que se impõe. Temos o conflito entre o individual e o coletivo, o estado de espírito do eu retorcido, estranho ao sentimento do mundo coletivista. “Pode-se falar na existência de vários *gauches* no decurso dessa poética. Ou melhor: nos vários aspectos do desenvolvimento desse personagem-em-progresso. É possível fixar-lhe as matrizes que informam sua infância, crescimento e maturidade” (SANT’ANNA, 1980, p. 39).

José é um anônimo, por isso José pode ser qualquer um. Ele é o fruto do fim das utopias que assolou as composições artísticas pós-Segunda Guerra (no Brasil, os conflitos do regime fascista, Estado Novo); trazendo uma mudança para as obras que tratavam do individual, assumindo um caráter coletivo. Para Adorno, “A referência ao social não deve levar para fora da obra de arte, mas sim levar mais fundo para dentro dela” (ADORNO, 2003, p.66). É isso que Drummond engenha, uma poética cuja forma é conteúdo corroído, como defende Luiz Costa Lima (1968).

Temos em “José”, um eu que é um *gauche*, uma entidade aporética, ou seja, um homem que é impossibilitado de conseguir respostas, de obter uma conclusão, vivendo (ou sobrevivendo) em uma eterna e perene incerteza. Um homem-instante, um homem-segundo, um homem-agora, que é surpreendido no meio do vazio de sua existência – sem festa, sem riso, sem utopia, sem uma possibilidade de fuga (“Mas você não morre,/ você é duro, José!”), ponte ou extensão sobre o tempo. Nem as memórias de seu passado são um refúgio. É um eu encurralado, e nem a morte é uma possibilidade (“quer morrer no mar/mas o mar secou”). Ele não morre, pois ele é duro. Só lhe resta prosseguir, nesse mar seco: “você marcha, José!/José, para onde?”.

“José” foi musicado e gravado pelo cantor e compositor pernambucano de Samba Rock/Soul, Paulo Diniz, em 1972 no álbum *...E Agora José?*, disco de grande sucesso e em que o cancionista começou a sua tarefa de musicar poemas, que continuou com “Essa Nega Fulô”, de Jorge de Lima; e “Vou-me Embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira. Por sua vez, em 2012, o poeta, compositor e cantor pernambucano, Tibério Azul, realizou uma apresentação ao vivo no Estúdio Trama (que foi gravada e está disponível no canal do estúdio), interpretando “José?”. Passaremos a comparar as duas performances do poema drummondiano e in-

vestigar como cada cancionista performou o *gauche*, o *eu retorcido*. Quais foram as escolhas de cada um?

Em “José” a voz do poema pode estar referindo-se a si mesmo, como também ao seu leitor/ouvinte/interlocutor; é um tanto monólogo, quanto um diálogo. Os cancionistas escolheram caminhos distintos de abordar essa ambiguidade em suas performances.

O *gauche* José irônico – ...E Agora José por Paulo Diniz

“José” é a segunda faixa do Lado A do disco *...E Agora José?* e foi acompanhada por violão, instrumento inseparável de Paulo Diniz, e outros instrumentos típicos do Samba Rock/Soul: cavaquinho, instrumentos de percussão (como o pandeiro) e instrumentos de sopro. A escolha dos instrumentos é importante para percebermos como o canto do cancionista irá se conduzir durante a canção: os instrumentos de cordas e percussão tornam o canto mais falado, mais próximo da conversa, mesmo com muitos ataques consonantais. Entretanto, a melodia dos instrumentos de sopro, que aparece pontualmente durante a canção, favorece na passionalização de alguns versos, com uma continuidade melódica e alongamento das vogais. Estamos utilizando as categorias de Luiz Tatit (1996).

Mas é a tematização que predomina na canção de Diniz; tematizando uma ironia, inclusive na escolha dos instrumentos, que em alguns momentos soa como uma marcha fúnebre zombeteira. É festiva, mas ao mesmo tempo não o é, o dedilhado inicial do violão dá um tom de tristeza, que vai acompanhando a voz de Paulo Diniz ao longo da canção - o riso não vem. A passionalização pontual durante a canção, traz a melancolia do sujeito cancional, esse *gauche* irônico.

Sant’Anna (1980) relembra em seu texto que a ironia é um mecanismo de defesa, funcionando como um elemento reparador nas relações entre o indivíduo e o grupo social, possuindo assim uma natureza dupla. Ou seja, ao mesmo tempo que é um sinal de desajustamento do sujeito em relação a comunidade onde pertence, também é um elemento de comunicação - escudo e arma. O teórico destaca que a ironia só pode ser praticada por alguém de “sangue frio”, *insensível e insociável*; o *gauche* drummondiano não só tem tudo isso, como também não se contenta em ser apenas um observador que olha, contempla e espia. Há ainda uma outra característica: a da “superioridade moral à coisa ou pessoa ironizada” (SANT’ANNA, 1980, p. 58).

Em seu artigo *Subsídios para uma poética da melancolia: depoimento* (2004), o pesquisador Francisco José Gomes Correia desenvolve um estudo sobre a melancolia na literatura, com ênfase na poesia brasileira. O autor apresenta o contraponto do melancólico: o irônico. Enquanto o melancólico sucumbe a perda de algo; “o ironista, em um mecanismo de defesa reage a essa perda com desdém. O humor do ironista não é resignado e sim uma espécie de protesto ressentido” (CORREIA, 2004, p. 47). A ironia, então, está ligada aos mecanismos de defesa do *gauche* drummondiano, sendo rir um sinônimo de ficar torto e incomunicável em um canto, em uma superioridade moral e desdenhosa perante o outro. O sujeito cancional, na *performance* de Paulo Diniz, tenta assumir essa postura, no entanto, falha.

A canção começa com o verso “E agora, José?”, iniciando de maneira melancólica, ao introduzir a voz do cancionista. Paulo Diniz indaga, com o alongamento da vogal /é/ao pronunciar o nome José. A passionalização nesse verso o torna angustiante, uma “aporia angustiante”; a indagação (que pode ser tanto para si mesmo, como para outro) é insolúvel e o sujeito cancional sabe disso, o que torna a pergunta ainda mais aflitiva. A pergunta cíclica se torna o refrão, sendo repetidas várias vezes ao longo da canção. Essa circularidade da pergunta, junto com o prolongamento das vogais, durante a canção, figurativiza o sujeito cancional sem resposta.

No entanto, com a entrada dos instrumentos de percussão, a melodia da música muda, o que era melancólico aproxima-se do festivo. Podemos presenciar a tematização de uma ironia do sujeito cancional ao longo da canção, tanto com o uso dos instrumentos que dão esse tom festivo, mas que é quebrado com a passionalização vocal durante o refrão.

O verso “E agora, você” é entoado, com ênfase em “você”, e de novo podemos ouvir o alongamento da vogal /e/. Temos aqui a presente subjetividade poética de Drummond disfarçada com um pronome. Como já dissemos, ao falar do outro, o eu retorcido fala sobre si mesmo. Você também é o eu, criando o nós coletivo e moderno.

A melodia contraditória da canção ilustra bem um sujeito cancional irônico torto. A melodia é torta, ela não parece se encaixar: ao mesmo tempo em que vários momentos há um tom melódico melancólico, ela é festiva. Assim como o seu sujeito cancional, que tenta tirar o riso de onde só existe tristeza, canto de um mar seco.

O gauche José trágico – “E agora José?” por Tibério Azul

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em 2012, Tibério Azul se apresentou no estúdio da TV Trama, em São Paulo e interpretou “E agora José?”. O aspecto em destaque dessa performance é a visão do corpo do artista. Por ser uma *performance* ao vivo, a expressão corporal do cancionista terá que ser levada em conta junto com a voz e a melodia; principalmente, para observarmos como o cancionista capturou a imagem do “eu todo retorcido”.

A *performance* de Tibério Azul para “José” se diferencia em vários aspectos da de Paulo Diniz: a começar justamente pela questão do corpo. Enquanto só podíamos analisar a intenção da *performance* de Paulo através de sua gestualidade vocal e a melodia que a acompanha, aqui devemos analisar a intenção de Tibério também na sua gestualidade corporal.

Na *performance* de Paulo Diniz há a predominância da tematização, tematizando uma tentativa de ironia de um “José” em frente a situação do Outro e de si mesmo, com a passionalização em alguns momentos deixando escapar o sentimento de agonia que o gauche irônico sentia ao se reconhecer na dor do outro; na *performance* de Tibério também há a predominância da tematização, mas em vez de tematizar uma ironia, um desdém, os ataques consonantais tematizam o sentimento de aporia angustiante do sujeito cancional. Temos nesta *performance* um José gauche trágico.

Os instrumentos utilizados na *performance* de Tibério Azul são o violão (tocado por ele próprio) e a banda que o acompanha tocam violoncelo, baixo, acordeão e bateria; diferenciando complementemente a melodia da *performance* de Paulo Diniz, que tinha uma melodia contraditória, ora soando festiva, ora soando como uma marcha fúnebre, dando o tom da tentativa de ironizar do sujeito cancional. Em “José” de Tibério temos uma melodia em tons lentos e melancólicos, acelerando apenas nos momentos em que o sujeito cancional está mais desesperado, como na terceira e quarta estrofe, estrofes em que a voz do cancionista ascende e alonga as vogais constantemente, podemos destacar o início da quarta estrofe em que a voz do cancionista se ascende em um grito desesperado: “Se você gritasse”, com o alongamento da vogal a. E, durante as repetições do refrão, que no início sentimos os ataques consonantais, mas ao longo da *performance* o alongamento das vogais se faz presente.

A *performance* se inicia com Tibério tocando os primeiros acordes. Ao indagar “E agora, José?”, ele também faz a pergunta com o olhar, levantando as sobrancelhas. Dá para sentir o ataque consonantal da consoante /g/ na palavra “agora”, e a passionalização do alongamento da

vogal /e/, em “José”. Assim como em Paulo Diniz, a pergunta também é refrão na *performance* de Tibério Azul, sendo repetida várias vezes durante a canção.

Na interpretação de Tibério a repetição vai se tornando mais passional, com o alongamento das vogais sendo mais presente que os ataques consonantais, ao longo da *performance*, como se o sujeito cancional remoesse a pergunta dentro de si, seu desespero aumentando em cada repetição, a tornando uma *performance* mais interrogativa/introspectiva. O sujeito cancional pergunta para si mesmo. Enquanto o *gauche* irônico perguntava para um outro (surgindo aos poucos a identificação com si mesmo), o *gauche* trágico fica “torto em seu canto”, “torcendo-se calado” com os seus “pensamentos curvos”. Sua indagação é mais introspectiva, diferente do *gauche* irônico, ele não está apontando dedos. O *gauche* trágico dá voltas e mais voltas, sem chegar em nenhum lugar, como uma “valsa vienense”.

Assim como Paulo Diniz, Tibério também faz a associação na canção com o fato do sujeito cancional estar “sem mulher” com estar “sem carinho”; só depois vem o estar “sem discurso”. De novo a falta de amor e contato físico é priorizado na angústia do sujeito cancional, em vez de sua ideologia. Há uma troca nos versos “a noite esfriou” e “o dia não veio”. Para o *gauche* trágico é “o dia acabou” e “a noite não veio”, ele está tão perdido que não há mais dias para ele, mas a noite também nunca vem. É como se ele estivesse em completa escuridão – a noite possui as estrelas para iluminar a escuridão – preso em um entre lugar, sem poder escapar; sua tragédia é mais seca, vazia de luz.

Na última estrofe, o sujeito cancional deixa claro o seu isolamento (“Sozinho no escuro/ qual bicho no mato”, a troca do “do” pelo “no” evidencia o seu deslocamento, de não pertencimento), nem mesmo um apoio (“Sem parede nua/prá se encostar”, há passionalização com alongamento da vogal /a/, em “encostar”, a tristeza nos olhos do cancionista). A aporia toma conta dos versos finais, com o ciclo da nova pergunta se repetindo e sendo ecoada, o desespero da incerteza sendo ecoado, enquanto o cancionista se retorce, o eu retorcido se entorta, com seus pensamentos trágicos e curvos, andando em voltas no mesmo lugar. Só resta ao *gauche* trágico seguir em frente, mas para onde?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Carlos Drummond de Andrade: Análise da Obra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CÂNDIDO, Antônio. *Inquietudes na Poesia de Drummond*. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2004.

LIMA, Luiz Costa. *O Princípio-Corrosão na Poesia de Carlos Drummond de Andrade*. Lira e Antilira: Mario, Drummond, Cabral. Coleção Vera Cruz. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CORREIA, Francisco José Gomes. Subsídios para uma poética da melancolia: depoimento. In: *Revista ANPOLL*, n 16, p. 43-5, jan/jun. 2004.

LEITURA: LIBERDADE E GENEROSIDADE QUE O TEXTO OFERECE

Maria de Fátima de Mello (UFU)
fatima.1407@hotmail.com

RESUMO

Na escola, tradicionalmente, ainda predomina o discurso autoritário, pois existe a ideia de um sujeito (falante e ouvinte) homogêneo; uma enunciação isenta de tensão; e a falta de reversibilidade de papéis, em que só aluno aprende, só professor ensina. Já a leitura, que é feita de imaginação, vai ao encontro da liberdade, porque permite buscar outras possibilidades. Dessa forma, a escola não deve transformá-la em uma ferramenta pedagógica, limitá-la, acanhá-la, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A relação pedagógica deve empreender deslocamentos e, assim, contribuir para a formação de indivíduos desenvolvidos e permitir a inserção deles em uma coletividade. Neste trabalho, queremos problematizar a questão da leitura, não como obrigação, mas como um presente, uma oferta. A discussão conta com o aporte teórico de Orlandi (1999), Larrosa (2001), Barthes (2003), Kohan (2004), Queirós (2012), entre outros. Entendemos que a leitura tem o poder de convocar os envolvidos a se engajarem nessa relação em que o humano pode encontrar um lugar entre seus pares e inserir-se na cultura.

Palavras-chave:

Deslocamentos. Leitura. Liberdade. Relação pedagógica.

1. Introdução

“Que fique no professor um gosto muito grande de juntar-se a outros que tecem o brilho das manhãs e que entoam, como poesia também, o canto das madrugadas. O dia, como num grande coro, terá a voz de muitos, de cada vez mais outros; que sabem que podem falar, que podem ouvir, que podem até ler e escrever as páginas que vão compor a história. Porque a ninguém está negado o direito à voz, o direito à palavra, que dizendo de todos nós, é semente e será fruto.” (ANTUNES, 2003)

Na escola tradicionalmente ainda predomina o discurso autoritário, isto é, prevê-se um sujeito homogêneo, tanto como falante quanto como ouvinte; uma enunciação isenta de tensão; e a falta de reversibilidade de papéis, onde só aluno aprende, só professor ensina (ORLANDI, 1987). Ainda conforme a autora, “há, em relação à escola, uma seleção

que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está.” (p. 34). Ela ressalta que não vê o “procedimento autoritário, como o de simples e pura exclusão, mas de dominação, e o dominador não exclui o dominado, o incorpora como tal. Falamos de um lugar que nos constitui e nos coloca no jogo discursivo, linguageiro e isso nos remete à Derrida, “tenho uma língua, mas ela não me pertence”. Em outras palavras, tenho ilusões de conforto na língua materna e, conforme a língua me afeta, eu me constituo como sujeito, isto é, o sujeito é a língua.

A maioria dos professores, mesmo das gerações mais novas, convive com uma escola uniformizada, alinhada com comportamentos disciplinares, onde o papel central do professor é mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental. Assim, “o professor impõe seu poder conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderaram do poder, criando assim uma realidade baseada na exclusão” (BOHN,2013,p.81).

Este artigo está organizado em cinco seções: a primeira é esta introdução. Na segunda seção, abordamos leitura e liberdade. Na terceira, discorreremos sobre a experiência de uma a roda de leitura na sala de aula. Na quarta seção, apresentamos uma breve discussão dos resultados e, por último, as considerações finais.

2. *Leitura e liberdade*

A habilidade de leitura é entendida como linguagem e como meio de fundação do sujeito-humano e o ser humano, em princípio, é um Ser, antes de alçar-se à condição de sujeito. A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que o sujeito e a linguagem interagem permanentemente. Assim, ler é abrir-se para o afeto, para o desencontro, para a tristeza, para o medo, para o luto (LARROSA, 2001). Para esse autor, ler é encorajar-se diante das contingências da existência, é apropriar-se das incertezas do amanhã. Nessa direção, a leitura não é um dever no sentido de uma obrigação, mas uma dívida, uma tarefa que quando experimentada torna-se uma busca, um caminho do sujeito em busca de ser. Larrosa nos chama a atenção para algo tão delicado e sutil como, por exemplo, o professor oferecer o texto como um presente já que é isto que o texto é, um presente. Ao ler em público, o mestre vai lendo, escutando

o texto, escutando-se a si mesmo e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo:

(...) quando esse ato de ler em público tem lugar na sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, lectio, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. O texto já aberto recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam. (LARROSA, 2000, p. 139)

Assim, três elementos são essenciais: o texto, a voz do professor e o silêncio que é de todos e de ninguém. Pensemos na palavra que o texto dá:

(...) a liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra. (LARROSA, 2000, p.140)

Assim, tudo o que Larrosa diz sobre leitura toca-nos profundamente. Percebemos em suas palavras o amor, o êxtase pelo ler e é neste lendo que mora a liberdade, a liberdade de Ser, pois esse ler é um dizer autêntico porque é livre tanto para quem lê quanto para quem escuta. Parece um poema o que diz Larrosa sobre a leitura:

A liberdade na leitura é generosidade. A palavra que o texto dá, só é dada pela suspensão do querer dizer, de nossas intenções, de nossa vontade. A palavra que se toma, não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama. Ao tomar a palavra, não se sabe o se quer dizer. Mas se sabe o que se quer dizer. Um dizer em que a liberdade. Ao mesmo tempo se afirma e se abandona, afirma-se, abandonando-se se abandona, afirmando-se (LARROSA, 2001).

3. *Roda de leitura na sala de aula*

No início do ano de 2016, ministrei aulas de Língua Portuguesa para turmas de sexto e sétimo anos. O primeiro livro a ser lido foi “O menino do olho vivo”. Formamos um círculo, eu fiquei no meio lendo e apresentando as páginas do livro para os alunos. “O Menino de olho vivo” (1994), de Ricardo Azevedo é uma história simples. É um relato de um menino sobre o olhar, o enxergar diversos fatos do cotidiano. É como se nossos olhos tivessem uma função e esta função está ligada às impressões subjetivas. No texto, percebemos a utilidade dos olhos, para que servem, os tipos de olhares... olhar de acusação, admiração, repressão.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O livro apresenta vários fatos, suposições e impressões ligados à ideia do olhar, aproximando-se do monólogo interior, abordando uma reflexão sobre o ver, o olhar o mundo a partir de uma perspectiva individual e subjetiva. O menino mostra o lado bom e o lado ruim de não enxergar. A história fala de questões cotidianas, mas acima de tudo fala sobre a complexidade do ser humano. A partir da leitura, percebe-se que o olhar pode revelar situações interiores, traduzir sentimentos e emoções, mostrar tanto as pequenas como as grandes coisas existentes no mundo.

Como atividade, foi solicitado pequenos relatos sobre a história ouvida. Eis alguns excertos dos textos dos alunos:

A história conta sobre um menino que fala sobre a importância do olhar. É tipo assim a história: Os nossos olhos servem para enxergar. Se não enxergássemos seria terrível. Os cegos devem sofrer por causa disto, mas tem algumas coisas que acontece que eles até dão sorte de não ver a poluição, as brigas e outras coisas. A história também diz que se a gente prestar muita atenção, a gente pode ver o além das coisas, como conversar com as formigas. Essa história parece estranha... (ALUNO 1).

Hoje minha professora leu uma história. Engraçado que tem uma diferença entre ler e ouvir, tem diferença quando se lê e quando se escuta. Pelo título do texto eu pensei que seria uma história de um menino que teria ficado cego e no final das contas, ele acabaria enxergando de novo. Na verdade era uma história sobre um menino que enxergava tudo de vários modos, de pertinho, de longe e adorava conversar com formigas. Se eu fosse cega. Deus me livre... eu acho que seria um pouco mais “fácil” ter nascido cega porque eu já me acostumaria desde pequena do que se ficasse cega do nada (ALUNO 2).

Um outro aluno criou outra história a partir da que foi lida:

Era uma vez, um menino que era muito bonito, mas a letra dele era horrível. Ele se esforçava e quanto mais ele não enxergava nada. Um belo dia, ele estava caminhando para ir a escola. Só que o menino não conseguia enxergar o nome, nem as letras, nem palavras, não conseguiu. Mas sua amiga estava passando e resolveu ajudar. E sua amiga levou ele na sua casa. Lá sua mãe perguntou o que tinha acontecido e sua amiga falou que não sabia. Ele falou que não conseguia mais enxergar e sua mãe preocupada, levou o menino para o médico. Lá o médico falou que o menino ia ficar bom e ele chorou com sua mãe. Por isso, dê valor aos seus olhos, dê importância ao que você tem (ALUNO 3).

Em uma turma do sétimo ano, foi escrito na lousa o primeiro parágrafo da história para eles continuarem e alguns escreveram assim:

As pessoas não dão valor a importância de ter olhos saudáveis, de enxergar as coisas e as cores. Imagina um dia você acordar e perceber que

não enxerga e que não pode ver as pessoas e as coisas. Seria muito ruim. As pessoas com deficiência visual têm muita dificuldade em seu dia a dia. Elas precisam de ajuda, da ajuda que poucos se dispõem a dar. (ALUNO 1)

Pouca gente repara como é gostoso acordar de manhã. Abrir o olho e ver sua mãe, sua família, até mesmo você! Dar um abraço em quem você ama e ver cada detalhe. Muita gente não dá valor na vida que tem, poder olhar o sol, o céu, ver as pessoas na rua, andar sem se preocupar se vai cair, tropeçar ou sei lá! Nada melhor do que ser independente, não precisar de ninguém! Poder enxergar! O importante é viver bem. Então desde já agradeça, pois o amanhã pode ser muito tarde. (ALUNO 2)

Poder ver sua mãezinha, dar um abraço bem gostoso e ir tomar café da manhã, depois ajudar ela a fazer seus afazeres. Tem muita gente que não pode ver isso tudo. Às vezes você reclama da vida sendo que ela tá sendo a melhor de todas. Muitos não conseguem entender. Como tem gente egoísta nesse mundo...A vida um dia pode acabar, mas não é porque você tem alguém da sua família que não enxerga, que ela pode acabar. Então dê valor aos seus olhos. Agradeça a Deus por ele ter te dado dois olhos e por enxergar cada dia que você acordar. É assim que eu penso e você? (ALUNO 3)

Tem pessoas que não conseguem fazer isso de manhã acordar e ver o mundo, ver sua família, seus amigos e ver as cores. Sim, ver o mundo. É bom ver as pessoas, ver os carros, ver um jogo de futebol, de basquete, ver tv, jogar videogame. Muitas pessoas cegas perdem isso. É bom ser uma pessoa que vê tudo e vê as cores e vê as pessoas e vê o mundo evoluindo em questão de segundos, minutos e horas. A cada piscada você perde alguma coisa. O mundo é baseado em moda e dinheiro. É bom ser completo. Se você não for, não vai ser feliz nem triste, sim porque você não vai ver a magia do mundo. (ALUNO 4)

Quase todas as pessoas não sabem como acordar, abrir os olhos e sentir o vento no rosto. Poucas dizem que é só olhar para o teto e pronto, mas não é só isso. Acordar na manhã de domingo, olhar para o teto e ver o sol na sua cara, isso é bom e ter um olho vivo e poder enxergar todos os dias. E ver todos os dias sua mãe te chamando para tomar café e você poder ver sua mãe linda te chamando de filho (a) isso é bom demais. Todas as pessoas reclamam do que tem sem ter nenhum defeito e ter sua mãe, seu pai e reclamar de tudo isso. (ALUNO 5)

Em uma outra turma, também do sexto ano, foi lido o livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. A seguir, algumas impressões dos alunos depois de ouvirem a história lida em voz alta:

Eu achei legal porque são só imagens de uma menina feliz e é isso que todos nós merecemos: ser feliz. A autora conta a história de uma menina pretinha que tinha um coelho que queria ser igual a ela ou ter filhotes igual a ela. A história é bem contada e também não devemos ser racistas, apesar que meus avós eram negros. (ALUNO 1)

O título é ótimo ele dá uma vontade de ler. O título sempre ajuda o leitor a entender melhor a história e o que ela representa. Se fosse outro título como a menina linda e falar de outra coisa ia ser muito confuso. As ilustrações são ótimas. Ajudam a entender melhor a história e o que ela representa. Sem as ilustrações, como seria a menina? Como é a fita? Com as ilustrações podemos saber como tudo o laço, a fita, o coelho etc. A autora quer chamar a atenção de como o coelho queria saber sobre a menina do laço de fita que era tão pretinha para ter filhos iguais a ela. A menina do laço de fita era tão pretinha para ter filhos iguais a ela, bonita e pretinha. Como ela não sabia, inventou coisas e só no final falou a verdade. Eu penso que a história é ótima para ensinar as pessoas e crianças, a estimular a pessoa a ler e escrever melhor e entender como as pessoas são. Tem as pessoas que são negras, brancas ou mestiças, mas todas são bonitas.

4. *Discussão e resultados*

Percebe-se, nas impressões escritas pelos alunos, que a escuta da leitura em voz alta suscita emoções e influi sobre sua afetividade, porque passa pelo desejo e pelo prazer. Assim, a leitura não deve estar restrita a um mero exercício burocrático da escola, pois o ato de ler é uma habilidade mental que envolve, além da cognição, os estados afetivos internos do leitor como motivação, prazer, interesse e satisfação que se enquadram na esfera afetiva e influenciam o gosto e interesse pela atividade.

Foi uma experiência muito rica ler as duas histórias infantis para os alunos do sexto e sétimos anos e depois ler os textos produzidos por eles a partir do que ouviram. Nesses pequenos excertos, percebemos a sensibilidade e interação deles com as histórias ouvidas. Percebe-se que a leitura em voz alta, por exemplo, suscita uma escuta engajada que possibilita liberdade de pensamento e de expressão. Importante frisar que a leitura provoca uma desconstrução do dito proporcionando ao sujeito reestruturar seu pensamento.

De acordo com Barthes (2003), a linguagem é o objeto em que se inscreve o poder. Assim, ele defende que a Literatura pode subverter esta ordem imposta pelas práticas discursivas. A literatura é mantenedora de muitos saberes, pois todas as ciências estão contidas nela uma vez que a realidade é retratada. Ela seria um caminho para traduzir-se algo incompreensível. Cabe à escola considerar o mundo como espaço de reflexão, de crítica, de criação e, acima de tudo, de liberdade. Quando falamos em liberdade, pensamos em literatura... leitura, uma vez que é revestida de fantasia, a literatura convida os leitores a voarem. Conforme Bartolomeu de Queiros (2012):

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos- que inauguram a vida-como essenciais para o seu crescimento. (QUEIROZ, 2012, p. 30)

Concordamos com ele quando insiste em que a escola não pode ser sinônimo de contenção da liberdade. Para o autor, a escola é servil, mas a literatura não, pois ela só existe em liberdade, porque persegue a beleza. A experiência de ler com os alunos e para eles na sala de aula foi muito enriquecedora. Mais uma vez lembramos o que nos diz Larrosa: “Ler é morar e demorar-se no dito, é recolher-se na indeterminação do saber, sem um final. A ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito” (p. 142).

Observamos que, na escuta da leitura em voz alta, os alunos são capturados pelos deslizamentos melódicos e rítmicos e são convocados a receberem a leitura como um presente. A leitura em voz alta das histórias infantis para os alunos do sexto e do sétimo anos surtiu efeitos, no sentido de mobilizar a atenção deles e a apreciação pela atividade, conforme foi visto por suas impressões registradas por eles a partir do que ouvira. Nesses pequenos excertos, percebemos a sensibilidade e interação dos alunos com as histórias lidas. Brenman (2003, p.104.) ressalta que a escuta de textos lidos pode levar a criança, no mínimo, a uma aproximação aos livros e incidir positivamente no processo de formação de um leitor. O autor acrescenta que a criança que é exposta à leitura em voz alta pode perceber as diferenças na organização do escrito em relação ao oral e tem condições de enriquecer seu vocabulário.

5. *Considerações finais*

Assim, observamos que a leitura vai ao encontro da liberdade porque permite buscar outras possibilidades. Tendo em vista que a literatura é feita de imaginação, a escola não deve transformá-la em uma ferramenta pedagógica, limitando, acanhando, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor.

A partir do que foi exposto, percebe-se que a leitura é uma prática de letramento que provoca a inserção do aluno no mundo das letras e suscita uma magia, porque é imbuída de grande envolvimento emocional por parte de quem lê e essa emoção convoca quem escuta a participar dessa atividade que se transforma em verdadeiro mistério e vai marcando

a entrada e permanência da criança na cultura escrita. Portanto, a relação entre escola e liberdade acontece por meio da leitura, pois ela reabre a questão para a qual se buscam as respostas, impulsionando o sujeito a se constituir como tal.

Dessa forma, tendo em vista que a relação pedagógica deve empreender deslocamentos da ordem de uma ação educativa e contribuir para a formação de indivíduos expressivos e criativos permitindo a inserção deles em uma coletividade, vimos que, por meio dessa proposta pedagógica ocorre algo que está além do nível aparente e que tem o poder de convocar os alunos a se envolverem e a se engajarem na atividade proposta. Nesse sentido, a leitura na sala de aula pode sim, dar novos rumos às pulsões, a fim de que o aluno possa encontrar um lugar entre seus pares e inserir-se na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023, de 21.11.2018. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2018. Rio de Janeiro, 2018.

ANTUNES, L. C. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola.

AZEVEDO, Ricardo. *O menino de olho vivo*. São Paulo: Ática, 1994.

BARTHES, Roland. *Aula*. Editorial, 2003

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 78-98

BRENMAN, I. *Através da vidraça da escola: Uma reflexão sobre a importância da Leitura em voz alta de obras literárias na Educação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FUKUE, Mário Rafael Yudi. Contribuições do conceito de identificação imaginária para a Análise do discurso. In: *IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso* Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 10 a 13 de novembro de 2009.

KOHAN, W. O. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, M. *et al.* *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ORLANDI, E. P. *Do sujeito na história e no simbólico*. Escritos n. 4. Campina-SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nucleares/LABERURB, maio, 1999. p. 17-27

PASTORELLO, L. M. *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança* (tese). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

QUEIRÓS, B. C. *Sobre ler, escrever e outro diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES E UMA PROPOSTA PRÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Christiana Ribeiro Milito (UVA)

chrismilito@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silvana.dias@uva.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um estudo teórico-prático preliminar a fim de levantar questões concernentes à inclusão de alunos com múltiplas necessidades especiais, no modelo de educação regular, considerando-se uma realidade diversificada. Com enfoque em questões teórico-metodológicas em um primeiro momento, procura-se delimitar possibilidades de condução de futuras práticas de letramento em uma escola da rede particular de ensino. Esse ensaio procurará destacar a relevância de se visitarem estudiosos como Street (1984), Rojo (2009) e Cosson (2011), de modo a conduzir uma reflexão, em perspectiva ampla, que alinhava conceitos como “práticas de letramento”, “cidadania” e “universo multissocial e multicultural”. Busca-se, por fim, trabalhar de forma propositiva, encaminhando-se questionamentos, delimitando-se possíveis enfrentamentos e possibilidades para que o discurso de inclusão seja efetivamente praticado no dia a dia do universo escolar. Um dos fatores a serem destacados diz respeito à importância de se formarem mediadores reflexivos e críticos, capazes de auxiliarem, no processo de aprendizagem, os alunos que precisem de um olhar diferenciado e de apoio em sua necessidade especial, para garantir o suporte adequado na construção de uma prática que aponte para uma vivência autenticamente democrática na diversidade do espaço escolar.

Palavras-chave:

Inclusão. Letramento literário. Democratização do ensino. Prática de Sala de Aula.

1. Considerações iniciais

É imperativo, nos dias de hoje, levantar questões quanto à inclusão no universo da educação regular. Existe a necessidade de conhecer a singularidades de alunos com determinada especialidade, os quais, cada vez mais, ingressam nas escolas regulares, amparados por lei, mas que, ao mesmo tempo, encontram desafios para sua integração. Educadores, professores e comunidade escolar, como um todo, ainda tateiam ações que buscam a aprendizagem, com adequada avaliação, respeitando potencialidade e capacidade de cada estudante.

Vive-se hoje um cenário diversificado, com estudantes oriundos de universos multissociais e multiculturais, marcados pela heterogeneidade.

Nesse contexto, nossa proposta é apresentar um suporte teórico-metodológico para balizar abordagens viáveis ao tema da educação inclusiva, sugerindo práticas de letramento literário elaboradas para aulas de língua portuguesa e de suas literaturas.

O cenário da educação brasileira ainda é marcado pelas perspectivas tradicionais e pelo pessimismo com relação ao seu potencial de adaptação às necessidades, aos objetivos, às ansiedades e aos interesses dos jovens do século XXI. Não é raro encontrar impedimentos no que tange à ausência de fundamentos epistemológicos e político-pedagógicos que embasem uma prática docente verdadeiramente inclusiva. Instituições podem ter um discurso inclusivo, ratificando que têm condições e propriedade para receber alunos com alguma necessidade especial, em uma sala de aula diversificada. Porém, a prática pode esconder as singularidades, desconsiderando-se as diferentes faixas etárias e cada tipo de necessidade (Cf. FRIAS; MENEZES, s.d.).

Dessa forma, o escopo principal desse projeto é demonstrar que o ensino de literatura pode ser conduzido de modo a agregar letramentos dominantes, institucionalizados, regulados socialmente e valorizados culturalmente; e não dominantes, ou seja, letramentos vernaculares ou locais, não regulados socialmente e não valorizados culturalmente (Cf. STREET, 1984; ROJO, 2009), abrindo-se uma possibilidade para discutir temas de relevância na vida do jovem, como questões de inclusão social (ROJO, 2009), de gênero e de educação especial.

De acordo com Roxane Rojo (2012 p. 8), os professores devem elaborar propostas de ensino visando “letramentos múltiplos ou multiletramentos e abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”. Os multiletramentos são colaborativos, proporcionam uma quebra na relação de poder tradicional de sala de aula e são híbridos no que diz respeito às linguagens, à mídia e à cultura (ROJO, 2012, p. 23). Assim, a produção textual deixa de ser atividade meramente linguística (congregando aspectos como som, imagem e movimento) e individual, posto que passa a ser uma atividade interativa e coletiva, visando a inclusão social.

Além desses autores, importa mencionar a relevância dos estudos de Rildo Cosson (2011) sobre práticas de letramento literário. Seus estudos mostram que a vivência da literatura só se enraíza nos espaços em que ela se consolida como uma prática social. Para que se experiência pessoal e experiência coletiva se imbriquem, pode-se pensar um conjunto

de estratégias que enfatizem a interação significativa, a mediação empenhada e respeitosa entre os sujeitos e a autonomia dos educandos.

Sendo assim, a intenção desse artigo é instigar a reflexão, a atenção e a análise para as problemáticas existentes no ambiente escolar quanto à educação inclusiva, para direcionamento de uma prática, de fato, inclusiva em sala de aula na escola regular.

2. Educação inclusiva: o que é?

Na década de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, e depois da Declaração de Salamanca⁴⁶, em 1994, o conceito de “educação inclusiva” atingiu uma proporção universal, significando satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Indicou-se, então, ser indispensável criar uma rede de ensino inclusivo em vários países, dentre os quais o Brasil. No referido documento, sem valor de lei, definiu-se que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças físicas, de raça, de religião, de classe social e de clero, estudassem em uma mesma escola, recebendo a atenção necessária de acordo com suas singularidades. Incluir, nesse contexto, significaria ter e atender às necessidades educativas da heterogeneidade humana nas escolas de educação regular, garantindo a aprendizagem que estimule capacidades e habilidades de cada aluno.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no caso do Brasil, avaliza, pela legislação, o ensino inclusivo, definindo diretrizes para práticas que auxiliam o acesso às escolas de ensino regular por todos os estudantes, inclusive àqueles com deficiência e com

⁴⁶ Várias declarações das Nações Unidas resultaram no documento das Nações Unidas Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, o qual demanda que os Estados garantam que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Percebe-se um maior envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, bem como em particular de organizações de pessoas com deficiências, objetivando a melhoria do acesso à educação especial. Reconhece-se como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial. Essas reflexões apresentam afinidades com as premissas, conceitos e argumentos que estão sendo preparados para publicação futura, em capítulo de minha autoria com minha orientadora a ser publicado em fins de 2019, no livro *Compêndios de materiais didáticos*, organizado pela Prof^a Dr^a Jacqueline Maia de Miranda (Metanoia Editora, selo Mundo Contemporâneo).

altas habilidades/superdotados, postulando o direito de atendimento a todos em suas singularidades, com aprendizagem de qualidade.

Entretanto, o processo de inclusão, ainda que passados quase 30 anos desse início, está bem distante de se estabelecer. Para ratificar essa afirmativa, Mittler (2015) sinaliza: “[...] nenhum país no mundo tem razões para estar satisfeito com a qualidade dos recursos educacionais colocados à disposição de estudantes que têm necessidades especiais” (MITTLER, 2015, p. 1 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015). E, ainda, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS; NUNES, 2012, p. 38).

De acordo com Mantoan (2003), afirma-se a necessidade de dedicação coexistente entre políticos, secretaria de ensino, comunidade escolar, professores e responsáveis, para que efetivamente seja implementado um sistema inclusivo eficiente. Por outro lado, Mittler (2015, p. 2 *apud* ULIANA; SOUZA, 2015) salienta que os professores são os principais encarregados nesse processo e que tanto a inclusão quanto a exclusão começam dentro de sala de aula. Trata-se de uma ação conjunta, mais do que apenas um governo preocupado com essa questão, o contexto estará preparado para assegurar a aprendizagem e as avaliações dessa criança de forma autêntica, apenas se estiver disposta a recebê-la, porque ninguém de fato está preparado para tanto, ainda que alguns tenham a intenção. São as experiências diárias das crianças no contexto escolar regular é que genuinamente, definem a qualidade de sua participação, assim como os aprendizados adquiridos pela instituição, segundo Mittler (2003, p. 139 *apud* MATISKEI, 2004).

No cômputo geral, hoje, os docentes se sentem incapazes de garantir a aprendizagem numa sala de aula heterogênea, principalmente se a disciplina e/ou a necessidade especial demandar metodologias e materiais pedagógicos determinados, confirmado no recorte da pesquisa realizada com o corpo discente. Tal fato – de acordo com o estudo de Frias e Menezes (2008-2009), intitulado *Inclusão escolar do aluno com necessidades especiais* – é apresentado nos estudos de Duek (2011) e Camargo (2008). Para Dickman e Ferreira (2008), as escolas iniciaram o processo de inclusão equivocadamente, atrelado à desqualificação dos professores durante a formação inicial, diante dos estudantes com algum tipo de especialidade.

O material didático-pedagógico de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais “Contribuições ao Professor do En-

sino Regular” (2008/2009), exposto no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sob orientação da Professora Mestre Maria Christine Berdusco Menezes, referencia os autores supracitados acima.

Perante os desafios constantes enfrentados no cotidiano da prática de sala de aula regular inclusiva, não somente a respeito da realidade de alunos com algum tipo de especialidade, mas também num cenário heterogêneo, multicultural, multissocial, onde alunos aprendem de formas distintas, em ritmos próprios e têm suas singularidades, fundamentada em uma abordagem reflexiva e crítica, a proposta é apresentar a leitura de textos que viabilizem este tema tão delicado, de suma importância e tão desconhecido quanto a sua aplicabilidade genuína.

É fundamental, nesse contexto, que se solidifiquem as discussões inerentes à temática da inclusão em perspectiva ampla. A disciplina de língua portuguesa deve se constituir como um dos principais espaços para o desenvolvimento de atitudes e valores afins à inclusão. Assim, conceitos como comoção, solidariedade, generosidade, humildade e socialização construtivas certamente poderão ser vivenciados cotidianamente, abrindo-se espaço para que a diferença seja acolhida com respeito e empatia.

3. Leitura: um ato reflexivo, que aproxima e enfrenta a diversidade

Nossa perspectiva converge para a concepção interacionista de leitura proposta por Silva (1999), bem como para outros estudiosos que valorizam a sala de aula como um espaço de construção compartilhada de sentidos. A prática baseada na interação reforça o compromisso na edificação e no suporte para o progresso do conhecimento. Para tanto, é necessário salientar: a sistematização da leitura é social e histórica. Dessa forma, também seria preciso considerar as novas tecnologias com a popularização dos dispositivos eletrônicos conectados à internet, o que incrementa as possibilidades de ensino relativas às competências e às habilidades voltadas para a leitura, em especial, para a leitura do texto literário.

Diante desse cenário, interagir representa disponibilizar ao leitor utilizar seu conjunto de vivências e conhecimentos anteriores ao contexto real, dialogando com o processo da escrita e dando significação a ele, isto é, a partir da elasticidade quanto a destacar o pensamento do leitor se correlacionando com o material de leitura. Assim, é possível, de fato, a

interpretação e a construção do saber, intercambiando-se socialmente sentidos.

A “riqueza” de um texto, como é ressaltado por Silva (1999), residem nas diferentes potencialidades de interpretação dos leitores, até porque o conteúdo circula na sociedade e, dessa maneira, possibilita diversas influências nas inúmeras vivências e experiências, concebendo “diferentes sentidos” a partir do texto. No entanto, constantemente, nas escolas, essa vasta perspectiva de prática é acompanhada pela limitação das significações determinada pelos sistemas de avaliação e de correção normatizadas na reprodução. Portanto, é necessário discutir esses critérios para que não sejam, de modo algum, limitadores da aprendizagem.

Silva (1999), igualmente, ainda censura o sistema rudimentar de leitura na esfera das escolas brasileiras, apontando como é incoerente quando se afirma que, mesmo sendo objetivo maior da escola promover a leitura, acabam por formar apenas reprodutores de conteúdos através de instruções pré-determinadas pela estrutura-padrão mandatória ao aluno. A sociedade contemporânea, por outro lado, requer um leitor cidadão, determinando significações inovadoras, novas interpretações para a sociedade de maneira crítica, analítica e transformadora, o que não é coerente com o modelo vigente para a formação deste perfil de aluno nas escolas, quando eles são simples receptores de mensagens e, por conseguinte, meros decodificadores. Nesse sentido, como afirmam Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch, “é possível trabalhar a língua de forma criativa e crítica; não existem fórmulas prontas nem respostas únicas para as questões da vida real; [...] com a língua não só representamos o mundo, mas criamos o mundo” (MARCUSCHI; KOCH, 1998, p. 13 *apud* SETE; PAULINO; STARLING, 1999).

Diante do contexto atual no âmbito escolar, a respeito da prática de sala de aula, num modelo formação de leitor muitas vezes predominantemente tradicional, o professor entra em conflito diante do momento histórico o qual vive, sentindo-se desprestigiado e desvalorizado profissionalmente, sem condições dignas de trabalho, sem recursos para incrementar suas aulas, sem condições financeiras e, conseqüentemente, sem tempo suficiente para a sua formação continuada, dentre outros fatores negativos, que afetam bastante seu trabalho (SILVA, 1999).

O modelo atual que adota as práticas de leitura em sala de aula limita o que há de real no universo do aluno e contraria o tipo de leitor preciso para a sociedade atual: crítico, reflexivo, analítico e transformador, um autêntico cidadão. Segundo Marcuschi e Koch:

[...] a língua como uma atividade social, histórica, cognitiva e variada, e não uma simples estrutura formal ou com um conjunto de regras rígido e homogêneo para a construção de frases corretas. [...] incentiva e possibilita um trabalho com a escrita e a oralidade, na esfera pública e privada, nos níveis formais e informais, permitindo um diálogo produtivo com a música, o cinema, a televisão, o teatro e os muitos sites da Internet. (MARCUSCHI; KOCH, 1998, p. 11 *apud* SETE; PAULINO; STARLING, 1999)

Diante do exposto, devemos apresentar os mais variados tipos de textos, os clássicos inclusive, para nossos estudantes, de modo que estejam contextualizados para a realidade do leitor de hoje, oportunizando a transformação da prática a partir da sala de aula, com reverberações no mundo em que atuarão futuramente esses alunos. Atrelado a isso, a formação continuada do professor é imprescindível e necessária a sua promoção, de forma regular.

4. Contextos plurais: as práticas de letramento literário

Considerando que a escrita está presente no cotidiano do ser humano alfabetizado, até o fim de seus dias, as práticas sociais que reúnem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados dialogarão aqui através do conceito de “letramento” (SOUZA; COSSON, 2011, p.1). Nesse cenário, a literatura direciona ao domínio da palavra a partir dela mesma, logo, o letramento literário depende do posicionamento da escola, tratando de forma diferenciada, enfatizando a experiência da literatura. Para tanto, podemos citar, na senda desses autores, as oficinas de leitura, as rodas de leituras, os diários de leituras como atividades práticas que viabilizam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, como sugestões a serem pensadas no cotidiano das escolas.

Cosson e Souza (2011) destacam que ler é fundamental em nossa sociedade, pois tudo forçosamente passa pela escrita, desde a documentação de nascimento à de óbito. Logo, o termo “letramento” surgiu com o intuito do emprego da leitura na sociedade, o que representa muito mais do que apenas ler e escrever. Dessa maneira, “letramento” consiste em práticas sociais da escrita que abrangem a competência e os conhecimentos, os processos de comunicação e as relações de domínios em relação à finalidade da escrita em cenários e meios definidos (BOTELHO, 2011).

O “letramento literário” faz parte dessa concepção de edificação coletiva de significação. A proposta da leitura literária como prática ocorre porque a literatura tem lugar singular; por meio dela, é possível dar

forma, personificar, zoomorficar, expressar sensações e sentimentos. Através dos textos literários se relativa a imersão no universo da escrita. Para tanto, a escola é imprescindível para o letramento, visto que exige uma sistematização definida, que a mera leitura de textos literários não atende. Esse processo não é engessado, então, o envolvimento ininterrupto do leitor no universo literário é fundamental, não simplesmente para adquirir a habilidade de leitura, mas inclusive para adquirir o conhecimento para dar significação ao mundo por meio das palavras que têm a própria expressão, superando as fronteiras do tempo e do espaço.

Enquanto estruturação literária das significações, o letramento literário é constituído por meio das seguintes perguntas ao texto: “quem”, “quando”, “o que”, “como”, “para que” e “para quem se diz”. Por conseguinte, as respostas correspondentes só serão oferecidas pela observação dos detalhes do texto, designando-se um contexto e possibilitando-se um diálogo com tantos outros textos. Através dessa sistemática, pretende-se abordar as mensagens formalmente construídas no texto e, com a aprendizagem das ferramentas de leitura, enriquece-se o repositório do leitor. Então, o início do planejamento em sala de aula é selecionar o livro a ser trabalhado pela turma, por meio de leitura e discussão. Nessa fase, o professor deverá verificar o nível de importância da literatura para a escola.

Quando se pensa em letramento literário é preciso que alguns elementos sejam observados em contextos de escolarização. De acordo com as premissas de Magda Soares (SOARES, 1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), podem-se pesquisar: o uso da biblioteca; como, o que e quanto tempo se tem à disposição para ler; de que forma a leitura e o estudo dos textos literários são feitos em sala. Alerta-se, dessa forma, que esses elementos indispensáveis não se transformem em meros instrumentos pedagógicos. Para que isso seja evitado, pode-se dar preferência ao texto literário e ter cuidado na escolha de um texto no livro didático, porque pode ser apenas parte dele (ou seja, um fragmento de texto) ou uma rasa adaptação. Preferencialmente, a escolha deve ser pelos originais, respeitando-se, na medida do possível, a íntegra da obra.

De acordo com Soares (1999, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), a escolarização adequada consiste em práticas de leitura embasadas no contexto social, nos comportamentos e nos princípios que representam o perfil de leitor que se pretende formar. Logo, a partir da seleção do texto, o professor tem a possibilidade de propor uma prática com o que Giroto e Souza (GIROTO; SILVA, 2010, p. 9) chamam de “oficina de leitura”, que abarca determinados momentos em sala de aula em

que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. Inicia-se com o professor lendo para a turma e dirigindo, como coadjuvante, a experiência do leitor.

Harvey e Gouvis, em *Conteúdo e Didática de Alfabetização* (HARVEY; GOUVIS, 2008, p. 9 *apud* SOUZA, GIROTTO; SILVA, 2010), afirmam que, quando se lê, os pensamentos ocupam a mente, há referências aos registros que já existem ou, ainda, infere-se o que irá acontecer na história. São diálogos internos com os textos que estão sendo lidos, e o ato de pensar nesse instante é o que permite a significação. A consciência desse encadeamento pelo aluno é função do professor. Para tanto, em sua rotina, o professor determina momentos de leitura individual e também introduz atividades para os alunos exercitarem o ato de ler.

Pressley (PRESSLEY, 2002, p. 3 *apud* SOUZA; COSSON, 2011) divide em sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Adotando esse planejamento, o professor estará sendo didático, explicando cada fase no desenvolvimento da leitura.

O professor deve ensinar seus alunos a fazerem perguntas ao texto porque facilita a compreensão da história. As crianças aprendem com o texto quando essa atividade é posta em prática, conseguem perceber as sutilezas da narrativa, o que corrobora para o raciocínio. Dessa maneira, rodas de leitura, cirandas do livro, quando bem organizadas, planejadas, oportunizam a proximidade do aluno com o texto e, conseqüentemente, quando a escolhida é acertiva, possibilita a identidade com a história contada. Leia-se:

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. [...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores [...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. (SOUZA; COSSON, 2006, p. 6)

O professor tem uma grande responsabilidade enquanto profissional da educação, não apenas porque lida com indivíduos, mas principalmente por seu papel social enquanto formador de cidadãos analíticos e críticos. A partir dessas premissas, no planejamento de sala de aula, é

preciso que reflita no que espera de seu aluno quando selecionar determinada atividade de leitura. Aplicar um recurso desses com o objetivo raso de aprendizado gramatical apenas contraria as prerrogativas da cidadania ativa, o objetivo de formar um leitor consciente, capaz de transformar realidades e de ocupar o seu lugar na sociedade.

Nesse sentido, no que tange à educação inclusiva, o professor, ao colocar em prática determinados conteúdos numa sala de aula regular, deverá ter um olhar cauteloso e singularizado para cada aluno com especialidade. Nesse contexto, vale à pena citar as palavras de Silva e Fachin:

Levamos em conta que a criança ou o jovem, sejam eles portadores de necessidades ou não, são intelectualmente ativos, capazes de comparar, ordenar, categorizar, formar hipóteses, reformular, comprovar, enfim, redimensionar, segundo seu nível de desenvolvimento de acordo com o que pensam, e não colocando, no centro do processo, o professor, os métodos e os recursos materiais a serem utilizados. (SILVA; FACHIN, 2008, p. 9)

Dessa forma, um dos objetivos dessa pesquisa, conduzida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida (PIC-UVA), refere-se à formação de alunos com pensamento e atitudes sociointeracionistas, no cotidiano de salas de aula diversificadas, objetivando o fomento da experiência de construção coletiva de sentidos, a todos os participantes do processo, e contribuindo para possibilitar uma perspectiva sociopolítica que favoreça o convívio autenticamente democrático.

5. *Planejando uma sala de aula: uma perspectiva inclusiva*

Sob o embasamento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), é importante encaminhar atividades planejadas e estruturadas para possibilitar a análise crítica dos discursos, a fim de que o aluno seja capaz de neles reconhecer pensamentos diversos, valores e possíveis preconceitos. Independentemente da proposta de uma prática de sala de aula, devem-se considerar atividades com os diversos gêneros discursivos para a formação de leitores ativos, afastando-se a ideia de apenas um único modelo para ensinar. O entendimento e a produção oral e escrita, como também o desenvolvimento de várias habilidades com base em textos de diferentes gêneros, demandam que se contemplem várias competências em situações de ensino, apoiadas no dialogismo e na interação.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Diante de todas as fundamentações e discussões até aqui, percebeu-se a responsabilidade que o professor tem em formar um leitor analítico, crítico, atuante na sociedade da qual faz parte, de forma expressiva e transformadora em relação à educação inclusiva, considerando-se um universo de alunos com especialidades ou não.

Para colher dados mais precisos relativos ao universo de nossa pesquisa, em sua primeira etapa, foi apresentado um questionário junto ao corpo docente, aos alunos e aos ex-alunos da Universidade Veiga de Almeida, assim como docentes de diferentes instituições públicas e particulares.

Trabalhando com as premissas da pesquisa quali-quantitativa (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005), procuramos verificar, na prática, como é o cotidiano das salas de aula regular no que diz respeito à inclusão nos dias de hoje. Dos 23 entrevistados, alguns dados coletados evidenciaram problemas que precisam ser enfrentados, conforme verificamos pelos gráficos a seguir:

Na educação regular, você acredita que, na prática de sala de aula, há inclusão?



+ SIM + NÃO

Na instituição pública em que leciona, há mediador em sala?



+ SIM + NÃO

Você acredita que os professores estão preparados para lidar com casos de alunos especiais na sala de aula regular?



+ SIM + NÃO

Na instituição particular em que leciona, há mediador em sala?



+ SIM + NÃO

Na instituição onde trabalha, há uma equipe capacitada responsável pelos casos de inclusão especial?



+ SIM + NÃO

Na segunda e última etapa da pesquisa, pretende-se elaborar uma sequência básica de leitura na linha proposta por Cosson (2009). O texto literário a ser escolhido deverá ser trabalhado em sala de aula para levar o aluno a desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores em consonância com as premissas de uma sociedade democrática e inclusiva. Um dos pontos que deverão ser destacados diz respeito também às

competências socioemocionais (vide o texto da Base Nacional Comum Curricular quando discorre sobre as “competências gerais” em: BRASIL, 2018) que combatam qualquer tipo de exclusão, buscando-se consolidar um cenário inclusivo e colaborativo favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Objetiva-se como resultado esperado: definir perspectivas de leitura para serem desenvolvidas em uma sala de aula regular inclusiva, respeitando-se as diversidades e multiculturalismo; estimular os alunos para que sejam capazes de uma interpretação analítica, crítica e reflexiva do texto literário, preparando-os para uma prática inclusiva dentro e fora do âmbito escolar.

Será, então, selecionado um texto como proposta de prática junto aos alunos com alguma especialidade, para que o mesmo atenda às capacidades e potencialidades em turmas regulares. Para abordar os aspectos psicológicos como frustração, emoções reprimidas e isolamento, uma das atividades que deve ser estimulada no contexto escolar será com jogos educativos. Posteriormente, as experiências serão reportadas e registradas em resultados, para então serem analisadas empregando-se a pesquisa-ação, “com o objetivo de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos considerados” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 92).

A partir de uma escolha de textos adequados, de temas indicados à faixa etária e que gerem identificação por parte dos estudantes, pretende-se realizar uma prática que seja inclusiva e significativa para todos os alunos, em especial, para os alunos com especialidade. Assim, pretende-se abordar aspectos sociais, culturais e emocionais que influenciam diretamente a comunidade escolar sob os aspectos de inclusão e de exclusão, interessando também a comunidade escolar como um todo, bem como o contexto social em que a escola está inserida.

6. Considerações finais

Após vasta leitura teórica e de contato amplo com abordagens teórico-práticas exploradas até o presente momento, abarcando temas como inclusão, exclusão e identidade, no âmbito do PIC-UVA intenciona-se contribuir para a formação docente, para que o professor esteja constantemente determinado, envolvido e comprometido com a realidade educacional brasileira na contemporaneidade. Objetiva-se, ainda, que este trabalho colabore para que os profissionais da educação possam se instru-

mentalizar no intuito de desenvolver atividades que se apliquem, de fato, ao contexto inclusivo, temática muito presente no cotidiano, mas pouco compreendido e conhecido efetivamente na prática.

Partindo dessas premissas, cabe ao professor ser o mediador nesse processo frente à sua comunidade escolar, iniciando-se pela conscientização de seus alunos, os alimentando de conteúdos para motivá-los e criarem-se ambientes frutíferos de leitura.

O professor, enquanto educador, não deve apenas ensinar conteúdos pertinentes à disciplina que leciona, mas também deve orientar seus alunos na edificação dos próprios conhecimentos, não se esquecendo do dever enquanto formador de indivíduos cidadãos, capazes de transformar a própria realidade, como também aquela à sua volta, a fim de que não seja desigual, injusta e exclusiva.

Sem dúvida alguma, ser professor não é uma tarefa fácil ou simples; são constantes os desafios, uma rotina corrida e exaustiva, mas, por outro lado, recompensadora, sobretudo quando oportuniza o aprimoramento gradual dos alunos em seus grupos, com envolvimento, compromisso e engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: *Itinerários*, Araraquara, n.10, p.11-27, 1996. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BOTELHO, Laura Silveira. Resenha. *Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais de Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, jan.-jun.2011, p.157-158. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/1187/965>. Acesso em: ago. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. *Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtianao.pdf>. Acesso em: 15 fev.2018.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Eder Pires de. *Ensino de Física e Deficiência Visual: dez anos de investigações no Brasil*. São Paulo: Plêiade, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63. Ed. posterior disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DICKMAN, Adriana Gomes; FERREIRA, Amauri Carlos. Ensino e aprendizagem de Física a estudantes com deficiência visual: desafios e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo; v. 8, n.2, 2008. Disponível em: Acesso em: out. 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organiz. de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUEK, Viviane Preichardt. *Educação Inclusiva e Formação Continuada: Contribuições dos casos de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. 2011. *Tese (Doutorado)* – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10374/1/VivianePD_TESE.pdf. Acesso em: out.2018.

FLORIPI, Simone Azevedo; ARAÚJO, Leydiane Costa Amado; VIEIRA, Romilda Ferreira Santos. Gênero cartas argumentativa em sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita. In: *Revista (Com) Textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 254-73, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/14803/10821>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, v.15, n.42, São Paulo, maio-ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 10 fev. 2018.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais*: contribuições ao professor do Ensino Regular. Paranavaí: Secretaria do Estado da Educação (PDE); Universidade Estadual de Maringá, 2008-2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work*: teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Pesquisa de representação social*: Um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar*: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Villaça. Processos de referenciação na produção discursiva. In: *Delta*, n. 14, p. 169-90, 1998.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>. Acesso: Agoto.2018.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva*: contextos sociais: Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLLICA, Maria Cecilia. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2018.

MORAES, Jonilson Pinheiro; BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Viera. *O Letramento Literário: O Incentivo à Leitura, à Interpretação e Produção do Texto Literário por meio de uma Sequência Básica*. In: ANAIS da ABRALIC, Universidade Federal do Pará, 24 a 26 set. 2014. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, C. J. M; HOCHMANN, Serenita. Práticas de leitura no ensino médio: Pibid de Letras. In: *Rev. Bras. Estud. pedagog.*, Brasília, p.770-794, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Andréa. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, completa, interativa e atualizada*, 1996. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PRESSLEY, Michael. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Gilford, 2002.

PROCEDIMENTOS-PADRÕES das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: set. 2019.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. *Letramento: Princípios e Processos*. São Paulo: Intersaberes, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p.11-19, jan.-jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: fev. 2018.

SILVA, Maria Emília da; FACHIN, Gleisy Regina Bóris. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. *Revista ABC*, 2008. Disponível em: <http://educaja.com.br/2008/08/incentivo-a-leitura-criancas-portadoras-de-necessidades-especiais.html>. Acesso em: 16 mai. 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (Orgs.) *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Available from SciELO Books: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. In: *Ensino Em Revista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: ago. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação – UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Como planejar uma aula em perspectiva sociointeracionista. In: _____. *Falar, ler e escrever na escola: práticas metodológicas para o ensino de língua portuguesa*. Curitiba: InterSaber, 2014.

ULIANA, Marcia Rosa; SOUZA, Gerson de. A educação inclusiva na formação inicial de professores de matemática, física e química: uma análise na realidade rondoniense. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17152_8872.pdf. Acesso em: maio 2018.

LITERATURA E MODERNIDADE:
O CINEMATÓGRAFO DE JOÃO DO RIO

Camila de Souza Barros da Silva (UERJ)
camilasb3@gmail.com

RESUMO

Se a modernidade tem como efeito a crise do sujeito moderno, se ela faz ruir valores e tem como consequência a crise da representatividade e o rompimento com antigas tradições que regiam nossa percepção de mundo, o trabalho propõe refletir como isso afeta a escrita dos literatos no início do século XX; período marcado por uma grande tensão que é consequência das grandes transformações em todos os âmbitos da sociedade daquela época. Partiremos, então, da análise das crônicas da coletânea *Cinematógrafo* (1909) do escritor carioca João do Rio (pseudônimo de Paulo Barreto), que tendo como tema em suas crônicas a cidade do Rio de Janeiro, a experiência urbana e as transformações que ocorreram em decorrência das reformas na cidade, apresenta um intenso diálogo com o surgimento do cinema, a fotografia, a velocidade, a imprensa e os diversos aspectos do que testemunhou no processo de modernização do espaço urbano carioca. Os recursos estéticos presentes na sua obra se apresentam por meio de simultaneidade temporal através das sucessividades de emoções narradas, percepção em *flashes* das cenas do cotidiano urbano, ideia de movimento na narrativa e apresentação de temas relacionados à velocidade e ao moderno. As crônicas do *Cinematógrafo* de João do Rio, além de trazerem um panorama da tensão causada pela modernidade, vão mostrar como esse processo e o diálogo com a experiência urbana afetou a escrita do cronista. Pretende-se analisar também como se manifestam em sua obra as tensões entre antigo e moderno, novo e arcaico. Esta pesquisa vincula-se ao LABELLE, Laboratório de estudos de literatura e cultura da *Belle Époque*.

Palavras-chave:

Crônica. Modernidade. João do Rio.

A pesquisa pretende analisar os recursos estéticos presentes nas crônicas da coletânea “*Cinematógrafo: Crônicas cariocas*” (1909), do escritor carioca João do Rio, que tem como tema em sua obra a cidade do Rio de Janeiro, a experiência urbana e as transformações que ocorreram em decorrência das grandes reformas na cidade. O cronista apresenta em sua escrita uma forte relação com os efeitos advindos do surgimento do cinema, da fotografia, da velocidade, da imprensa e dos diversos aspectos do que testemunhou no processo de modernização do espaço urbano carioca. Para este estudo, partimos de uma breve análise do que foi a modernidade no início do século XX já que esta traz como consequência experiências que são transformadoras dos modos de concepção do sujeito sobre tempo, espaço e realidade. Considerando isto, pretende-se refletir como esse fenômeno afeta a escrita dos literatos desse período, que é

marcado por uma grande tensão, consequência das grandes transformações em todos os âmbitos da sociedade daquela época.

Através da experiência urbana, o sujeito moderno percebe que seu corpo e seu estado sensorial sofrem influência dos choques, sobressaltos e a multiplicidade de sensações causadas pelo processo de modernização das cidades. A modernização advinda das transformações físicas das estruturas das grandes cidades passa a impactar os sentidos das pessoas, o surgimento dos inventos tecnológicos e óticos impactam principalmente o sentido visual dessas pessoas, causando encantamento diante do surgimento dos novos aparatos tecnológicos e a sensação de que naquele momento tudo era possível. O surgimento dos trens e dos automóveis, permitiriam as pessoas não só acesso a uma nova mercadoria que se tornaria um fetiche, mas que viria a se tornar símbolo da modernidade, isso porque o automóvel representava velocidade. A velocidade estava presente em toda a experiência subjetiva da cidade, fosse a velocidade dos automóveis, o ritmo acelerado urbano ou a velocidade com que surgiam mais e mais inovações tecnológicas, e a consequência disso era a alteração da sensibilidade do sujeito moderno. Logo, grandes pensadores como Georg Simmel, Siegfried, Kracauer, Walter Benjamin e Grumbecht vão pensar em como a modernidade tem efeitos direto no modo como se estrutura a experiência do sujeito moderno, pensando a modernidade em uma concepção neurológica.

As cidades, é claro, sempre foram movimentadas, mas nunca haviam sido tão movimentadas quanto se tornaram logo antes da virada do século. O súbito aumento da população urbana, a intensificação da atividade comercial, a proliferação dos sinais e a nova densidade e complexidade do trânsito das ruas [...] tornaram a cidade um ambiente muito mais abarrotado, caótico e estimulante do que jamais havia sido no passado. (SINGER, 2004, p. 96)

Outra consequência para o indivíduo moderno será a maneira como as pessoas reagem aos choques e sobressaltos urbanos. Para Simmel a consciência do sujeito moderno é formada a partir da percepção entre diversas realidades presentes no ambiente urbano. A intensificação nervosa surgiria através do acúmulo de impressões e impactos externos (luzes, cores, movimentos, sons diversos e simultâneos) impressões interiores e exteriores, cujos efeitos foram classificados como a atitude *blasé* que se caracteriza pela “impossibilidade de diferenciação e reação a novos estímulos” (SIMMEL, 2009, p. 80). Ocorre assim, a sobrecarga sensorial, que também terá impacto no modo de percepção do tempo pelo sujeito moderno. Segundo Hans Ulrich Grumbecht abrangendo as primeiras décadas dos anos 1800 teria início uma grande mudança relacio-

nada ao modo como o sujeito moderno percebe o mundo (GRUMBECHT, 1998, p. 17). Ele passa a fazer parte de um processo de autorreflexão em que ao observar o mundo passa a observar também a si mesmo. Surge então o chamado observador de segunda ordem que se diferencia por tomar ciência de sua constituição corpórea, e passa a perceber que dependendo de sua posição as percepções acerca do mundo podem mudar.

1. João do Rio e a Belle époque carioca

A cidade do Rio de Janeiro, a vida urbana e as transformações que ocorreram em decorrência das reformas na cidade, são muitas vezes temas nas crônicas de João do Rio. A partir da relação entre suas crônicas e os efeitos advindos tanto da experiência urbana como do surgimento dos inventos óticos a exemplo do cinematógrafo, sua escrita vai trazer ao leitor uma enciclopédia visual e sensorial, mostrando vários instantes da cidade, sem a preocupação de um elo narrativo que os interligue, para isso o cronista utiliza em suas crônicas a descrição de cenas como se estivesse registrando tudo por um olhar em movimento, como um câmera que dá *zoom* as imagens, enfatizando cores e diferentes temporalidades e espaços.

Diversos fatores motivaram as reformas urbanas no Rio de Janeiro. Primeiramente a urgência dos governantes em projetar o saneamento na cidade, de forma que a epidemia de doenças que assolava a população pudesse ser combatida. Havia a necessidade de legitimar o regime republicano, ou seja, mostrar através desse regime ações eficazes por parte dos governantes. Ampliar o comércio externo e a recuperação da imagem da cidade do Rio de Janeiro que havia sido prejudicada pelo alto índice de mortes em decorrência das epidemias. Finalmente, a partir dessa imagem de um país civilizado e seguro, poder trazer imigrantes que servissem de mão de obra para as lavouras no Brasil. É interessante ressaltar que todo esse processo de modernização e os conflitos que o envolvem, é um ponto importante para se analisar o impacto da cidade e suas mudanças na obra de João do Rio, que testemunhou esses acontecimentos. Concomitante a isto, esse momento também é marcado pelos inventos óticos que trazem a modernização do olhar. O cinematógrafo chega ao Rio de Janeiro em 1896, as primeiras exibições de filmes se davam em espetáculo de feiras ou em salas de projeção como as da Rua do Ouvidor, e logo após as reformas urbanas, salas mais sofisticadas se multiplicaram na exuberante Avenida Central, se tornando um enorme sucesso entre o pú-

blico. Com o surgimento de mais esse grande aparato tecnológico e a evolução da fotografia surgia uma possibilidade mais que moderna e inovadora, a possibilidade de captar o instante. O indivíduo passa a perceber, através das imagens trépidas do cinematógrafo, o movimento “De fato, a projeção de imagens móveis, luminosas e agitadas na tela do cinema escuro afeta de modo intenso simultaneamente a percepção visual e a imaginação” (SEVCENKO, 2008, p 520). Essa nova tecnologia vai modificar o olhar das pessoas, deslumbrar e ao mesmo tempo fazer surgir um certo estranhamento. A sensação de poder perceber, o movimento do tempo na tela do cinema, é algo que se aproxima do mágico. Para expressar também a ideia de como as inovações tecnológicas impactam as pessoas, Sevcenko nos dá o exemplo de uma luz de vela comparada a um holofote, ou da página de um livro comparado a tela de um cinema. A sensação de presenciar pela primeira vez todas essas mudanças “desorientam, intimidam, perturbam, confundem, distorcem, alucinam” (SEVCENKO, p. 516).

Mas é importante observar que o cinematógrafo é diferente do que chamamos hoje de cinema. Esse é o período conhecido como “primeiro cinema”, ele se caracteriza inicialmente por se configurar no meio da cultura popular, se tornando então um novo meio de diversão. Os primeiros filmes seriam marcados por brevidade, anarquia, senso de humor e truagens, outras características marcantes seriam as improvisações com confusão e movimentos nas cenas e a descontinuidade gritante entre uma cena e outra (COSTA, 2005). Nesse momento há a ausência de uma narrativa que amortença a continuidade e coerência dos acontecimentos, fazendo com que o espectador seja pego de surpresa. Também como consequência disto a todo o se tem a sensação de ver nessas descontinuidades a morte do instante (COSTA, 2005). É o início de um novo sistema: o analógico (MULLER, 2013), não há mais a contemplação da imagem estática, ou a tentativa de interpretação da palavra impressa. Agora os instantâneos, seja pela fotografia ou no cinematógrafo, protagonizam o próprio espetáculo e chamam para si a atenção de seus espectadores. Através da recepção distraída, as imagens cinematográficas também ganham um papel pedagógico, aos poucos elas vão apresentando aos espectadores os principais lugares do mundo, suas modas, seus costumes, mostrando no espetáculo cinematográfico o que é a civilização moderna. O cinematógrafo junto a outras novidades do momento como o fonógrafo, o telefone, a fotografia, a eletricidade, os navios a vapor, os bondes elétricos e os automóveis, representavam o que tinha de mais avançado na tecnologia, era um símbolo do moderno.

2. *O cinematógrafo de letras e a modernização na escrita*

João do Rio vai perceber a importância desse invento moderno e como um entusiasta da modernidade e do progresso vai sugerir aos seus contemporâneos, escritores, literatos e cronistas, que considerem na escrita os efeitos dessa técnica. Todo homem teria no crânio um cinematógrafo cujo operador é a imaginação e ele apresenta isso no volume de crônicas “Cinematógrafo: crônicas cariocas”, publicado em 1909. Vale lembrar que esta coletânea se constitui de 44 crônicas, uma introdução explicando ao leitor o que seria um cinematógrafo de letras e uma nota final ao leitor reiterando a analogia da escrita com a arte cinematográfica. O tema principal desse volume é a observação crítica à relação entre a chegada dessa inovação tecnológica e a vida cultural. Essa coletânea possui trechos de pelo menos dez crônicas da coluna semanal de mesmo nome na *Gazeta de Notícias*, onde ele utilizava o pseudônimo *Joe*. A coluna era dividida em dias da semana e apresentava ao leitor do jornal diversos assuntos: cenas do que acontecia de mais importante nos diferentes pontos da cidade, crítica a romances, descrição de passeios pela avenida e novidades sobre as constantes transformações da capital da República. Assim como o cinematógrafo era uma enciclopédia visual ao seu espectador, as crônicas da coluna jornalística de João do Rio, traziam ao leitor do jornal um verdadeiro panorama do que acontecia no Rio de Janeiro, que ia se tornando aos poucos uma metrópole modernizada.

Segundo Renato Cordeiro Gomes (GOMES, 2010, p. 165), “a analogia com o cinematógrafo não só se relaciona à crônica enquanto gênero adequado para fixar a Capital Federal em transformação, mas à própria maneira fragmentada, superficial e fugaz de vê-la”. A crônica (jornalística e literária) tem um importante papel na construção visual imagética do Rio de Janeiro que se idealizava. Ela tem um papel muito paralelo ao do cinematógrafo, ambos funcionam para as pessoas como uma nova forma de olhar o mundo e de entendê-lo. Por ser um gênero híbrido e permeável, com flexibilidade formal que permite ao cronista trabalhar com as imagens do cotidiano e proporciona ao leitor uma leitura rápida e prazerosa (SALLA, 2010, p. 28), a crônica se torna um dos gêneros mais trabalhados por João do Rio.

3. *Um novo olhar sobre a cidade no cinematógrafo de João do Rio*

No volume “Cinematógrafo: crônicas cariocas”, João do Rio apresenta ao leitor *flashes* da cidade, ele incorpora na sua escrita, a apreensão

do instante, da vertigem, e a sensação dos efeitos mágicos que são derivados do cinematógrafo. Segundo Adalberto Muller (MULLER, 2013, p. 188) o cronista “não apenas incorpora o olhar cinematográfico, mas percebe as coisas como cinema, pensa como cinema e escreve como cinema”. As crônicas do volume, escolhidas para análise são as mais significativas para explicar como se dá a apreensão das técnicas (cinematógrafo, fotografia, panorama) na escrita de João do Rio, e como ele trabalha nelas os diversos aspectos da modernidade: a mudança no modo de percepção do tempo e espaço, novos modos de olhar essa cidade, e como os novos estímulos advindos das novas tecnologias afetam sua sensibilidade e a do leitor.

Na *introdução* desta coletânea, João do Rio faz um convite a inovar a escrita, deixando claro a relação entre a sua literatura e a técnica cinematográfica, relação, que segundo Flora Sussekind se deu de forma mimética (SUSSEKIND, 1987, p. 45). Na primeira parte desta mesma crônica, João do Rio define o que é um cinematógrafo de letras, e segue toda a narrativa como se estivesse introduzindo o leitor em um verdadeiro espetáculo cinematográfico, para isso dá ênfase a comparação de suas crônicas às fitas de cinemas:

Uma fita, outra fita, mais outra... Não nos agrada a primeira? Passemos à segunda. Não nos serve a segunda? Para adiante então! Há fitas cômicas, há sérias, há melancólicas, picarescas, fúnebres, alegres, algumas preparadas por atores notáveis para dar a reprodução idealizada de qualquer fato (RIO, 1909, p. 3)

Neste trecho, a maneira como se percebe a sucessão de emoções descontínuas descritas pelo cronista, pode ser comparada ao quadro de cenas e sentimentos ao qual estavam sujeitos aqueles que caminhavam pelas ruas da *Belle Époque* Carioca. João do Rio descreve essas sucessões de emoções como “agregação de vários fatos” uma sucessão que também se percebe de forma temporal e que indica a simultaneidade de sensações experimentadas pelo indivíduo no cotidiano urbano. A quebra da estabilidade trazida pela tensão da modernidade é expressa quando o cronista diz que nem o operador do cinematógrafo, apesar de escolher as fitas, não tem controle sobre as emoções que serão despertadas no público. Talvez essa falta de estabilidade também se refira a insegurança sentida pelos literatos durante este período que é marcado por grandes transformações na virada do século XIX para o XX.

Dizem que a sua melhor qualidade essa é. Quem sabe? O pano uma sala escura, uma projeção, o operador tocando a manivela e aí temos ruas, miseráveis, políticos, atrizes, loucuras, pagodes, agonias, divórcios, fome,

festas, triunfos, derrotas, um bando de gente, a cidade inteira, uma torrente humana (RIO, 1909, p. 3)

Aqui neste trecho, cabe a questão da diversidade de cenas, surpresas, trazidas pela coletânea de crônicas “Cinematógrafo: crônicas cariocas”, que oferece ao espectador (leitor das crônicas) um verdadeiro espetáculo de variedades abordando múltiplas questões relacionadas ao cotidiano urbano carioca. Uma característica presente não só nesta primeira crônica, mas em outras da mesma coletânea é o fato de o narrador manter sempre um diálogo com o leitor, essa é uma tática antiga já presente no romance, e também faz parte das crônicas de João do Rio, isso é utilizado como maneira de despertar o interesse do leitor virando uma espécie de provocação. Esse diálogo contínuo com leitor também faz parte de uma estética jornalística, que é bem caracterizada em João do Rio.

A segunda parte desta primeira crônica faz uma analogia do cinematógrafo de letras com a vida moderna. Em certa cena da crônica aparece o seguinte diálogo: “– Interessante aquela fita, dizes. E dois minutos depois já não te lembras mais.” (RIO, 1909, p. 3). Aqui, se percebe a característica da lembrança suprimida pelas sucessões de cenas das fitas, característica que também é semelhante a rapidez com que se dá a assimilação de cenas e sentimentos no cotidiano, é como se João do Rio através dessas analogias pudesse expressar em sua crônica como se dava a sensibilidade moderna.

– Viste a fita passada?

– Não, aproveitei-a para beijar a mão daquela senhora que não conheço. E pronto. Não há mal nenhum no caso. No beijo talvez possa haver porque o beijo tem uma grande importância relativa. Em ver a fita é que não. (RIO, 1909, p. 4)

Observemos que o diálogo sempre se dá entre personagens anônimos, conversas descritas como que captadas numa cena, num flagrante. A cena do beijo descrito neste último diálogo era algo importante no primeiro cinema do século XIX, deixa bem caracterizado o perfil daquelas fitas e do público que as assistia. O narrador segue a crônica utilizando muito palavras como: *Moderno*, *velocidade*, e *Extra moderno* adjetivos que qualificam e justificam a atualidade do cinematógrafo de letras. Para João do Rio a vida seria um cinematógrafo colossal, cada homem teria no crânio um cinematógrafo cujo operador seria a imaginação, mais uma vez essa comparação do cinematógrafo a vida moderna, essa imaginação que ele intitula operador do cinematógrafo colossal, seria responsável pelos efeitos e emoções provocados pelas suas fitas, pelas cenas da própria vida. Na terceira e última parte desta crônica, João do Rio deixa

claro os efeitos da transformação técnica na escrita, por isso segundo ele “A crônica evoluiu a cinematografia” (RIO, 1909, p. 5), a escrita passou a desenho e caricatura.

Após esta *introdução*, a crônica que dá início a sessão cinematográfica do espetáculo de letras é “Gente de *Music Hall*”, aqui, um narrador acompanhado por outras duas figuras, um barão e um conde, nos leva para dentro de um luxuoso cassino, as cenas se passam entre o tilintar de taças, burburinhos de frequentadores da alta sociedade, e a música cantada por atrações que ele descreve como exóticas: *Tantan Balty* e Verônica a “princesa jamaicana”, esta última que será o centro do desfecho da crônica. O olhar – câmera do narrador abre a cena penetrando o ambiente, como se pudesse registrar tudo em movimento, e aos poucos o cronista apresenta ao leitor a perspectiva de dentro do cassino:

Na orla dos camarotes, pintados de vermelhos, pousavam em atitudes de academia, expondo vestidos de tonalidades vagas e anéis em todos os dedos as mais encantadoras criaturas da estação. Por trás dos camarotes seguiam panamás, monóculos, faces escanhoadas, bigodes à *kaiser*, e os garçons passavam de corrida levando garrafas e bandejas. Em baixo, na plateia, velhos frequentadores tomando *bocks*, repórteres, caixeiros, moços do comércio batendo as bengalas nas folhas das mesas, uma ou outra mulher entristecida e a claque, uma claque absurda, berrando chamadas diante de copos vazios, quase no fim da sala. (RIO, 1909, p. 7)

Nesse trecho, o narrador apresenta um olhar afetado pelos efeitos das lâmpadas elétricas que causam uma sensação de luxúria ao ambiente, aos poucos ele desenvolve uma minuciosa descrição ampliando o olhar como uma lente, em detalhes que caracterizam o luxo presente no cassino: descrevendo desde a decoração e as cores e tonalidades do lugar, ao mesmo tempo em que justapõe a esse olhar o clima de melancolia no ar, presente no registro mais íntimo da figura de uma ou outra mulher entristecida. A narrativa da crônica segue se dividindo entre o efeito da luz elétrica no ambiente “As lâmpadas elétricas tinham uma medonha trepidação, como se fossem grandes borboletas de luz presas de agonia a bater as asas brancas” e o diálogo irônico dos personagens ao se surpreenderem com a princesa jamaicana:

Houve um trilo de flauta como um trinado de pássaro, o bombo reboou, caiu num choque de pratos, e de um pulo surgiu, no meio do palco, a princesa Verônica. [...] — É uma crioula! — Da Jamaica, filha de um velho rei índio. (RIO, 1909, p. 9-10)

A apresentação musical da princesa Verônica marca os dois tempos centrais que ocorrem na crônica, um primeiro momento em que o narrador se propõe a imergir o leitor dentro do clima do cassino; um mis-

to de sensações entre luxo, melancolia e luxúria, ao mesmo tempo em que com um olhar – câmara marcado pelos efeitos da luz elétrica descreve os detalhes daquele ambiente; e em segundo momento, o narrador e seus companheiros, com diálogos entrecortados pela descrição da cena, se atentam para esta personagem, mostrando como mesmo naquele clima cosmopolita de extravagância da alta sociedade, o narrador demonstra sensibilidade para perceber a triste realidade de mulheres (neste caso uma estrangeira negra) exploradas pela estrutura social da época. A crônica termina com o relato do encontro do narrador e seus companheiros com a triste princesa jamaicana, que se lamenta por ter seu trabalho descredenciado pelo racismo:

Grossas lágrimas corriam dos seus olhos de deusa Ísis e adejando as mãos ela soluçava.

– *Oh! My dear, sweet heart, ce chien...* ele não veio.

– Quem?

– O de ontem, aquele de ontem. E não pagam. Dizem que é pela minha cor.

[...] E ficamos ali vendo a criaturinha chorar, enquanto lá fora nos ruídos da música, no bruaá da multidão, subia mais forte a onda da luxúria. (RIO, 1909, p.13)

É possível observar que a crônica de João do Rio é capaz de “criar uma maneira de olhar a cidade, para múltiplos lugares e camadas sociais” (MULLER 2013, p. 192). Se em *Gente de Music Hall*, João do Rio nos leva a conhecer um cassino luxuoso, na crônica *As crianças que matam*, ele transita pelos lados obscuros da cidade carioca. O enredo é narrado em primeira pessoa e relata a experiência desse narrador, ao ser convidado pelo amigo Sertório de Azambuja, a conhecer o bairro da Saúde, conhecido como o bairro “rubro”, devido a onda sangrenta de crimes ali cometidos inclusive por crianças. A crônica também funciona como estratégia para apresentar ao leitor um espaço exótico dentro da cidade, os lugares ditos criminosos. Nos espaços, aparecem as figuras que viviam à margem de uma cidade cosmopolita: pobres, trabalhadores, imigrantes, negros e homens que frequentavam os bares da cidade, mas principalmente as crianças que viviam em um ambiente de miséria e pobreza:

– Que te parece o nosso passeio? Estamos como Dorian Grey partindo para o vício inconfessável.

Lordy Henry dizia: “Curar a os sentidos por meio da alma e a alma por meio dos sentidos. Vamos entrar no outro mundo...”

Eu atirara-me para o fundo da vitória de praça e via vagamente a iluminação das casas, os grandes panos de sombra das ruas pouco iluminadas, a multidão, na escuridão às vezes, às vezes queimada na fulguração de uma luz intensa, os risos, os gritos, o barulho de uma cidade que se atravessa. (RIO, 1909, p. 30)

Neste trecho, é interessante observar como o narrador é capaz de traduzir seu impacto, ao conhecer as diversas faces de uma mesma cidade, que ele descreve como “entrar no outro mundo”, uma “cidade que se atravessa”. O cronista usa a técnica de olhar a cidade como um panorama, isto é, descreve as cenas ora do alto, ora de diferentes pontos de vista, inserindo sons e cores, descrição sempre afetada pelos efeitos da iluminação elétrica no olhar; com isso traz a mistura de “panos de sombras” das ruas pouco iluminadas, bem diferente dos efeitos da luminosidade do cassino descrito anteriormente. A pouca iluminação dessa parte marginalizada da cidade, se mistura quase como se pudesse captar na escrita as sensações viscerais da multidão e da cidade “fulguração de uma luz intensa, os risos, os gritos”. A lente desse narrador novamente parte de uma descrição ampla do cenário (neste caso a rua) e afunila os detalhes aos poucos de modo a impactar o leitor com as mínimas impressões registradas naquele ambiente.

A rua da Imperatriz às oito e meia, com uma porção de casas comerciais velhas e tão juntas, tão trepadas nas calçadas, que parecem despejadas na rua, em plena febre. Os botequins reles, as barbearias sujas, as tacas imundas gorgolejavam gente, e essa gente era curiosa trabalhadores em mangas de camisa, carroceiros, carregadores, fumando “mata-ratos” infectos, cuspinhando fumaça em altos berros (RIO, 1909, p. 31)

O olhar se movimentava vertiginosamente mostrando ao leitor os diversos ângulos da cena e tudo é descrito em detalhes: botequins, tascas imundas que “gorgolejavam gentes”, figuras “cuspinhando fumaça em altos berros”, mais uma vez um olhar que aproxima o leitor aos detalhes, de modo a provocar impacto a quem “assiste” a este espetáculo urbano, impacto causado da forma mais realista possível, traduzindo na escrita a experiência sensorial de quem observa a cena. Uma das inovações das imagens do cinematógrafo é a possibilidade de captar cenas reais, e é isso que João do Rio através dessas técnicas literárias expressadas por um olhar-câmera, deseja proporcionar ao leitor, a sensação de estar vivenciando cenas e sensações reais.

No desfecho da crônica, ao caminhar pelo bairro mais perigoso da cidade, o narrador relata a cena final: encontra um menino que gostava de contar histórias. Aquelas crianças estavam muito distantes da imagem de “perigosas”, relatadas pelo sensacionalismo na imprensa, e reflete “Talvez amanhã matasse, talvez roubasse! Estava ingenuamente contanto histórias...”. Interessante a justaposição entre o cenário grotesco e assustador, apresentado por imagens em movimento, e a ingenuidade das “crianças que matam”, o que mostra um observador atento as contradições e

problemas presentes em uma cidade cosmopolita que é marcada pela desigualdade social.

A temporalidade também será eixo nas crônicas do volume “Cinematógrafo: crônicas cariocas”. Na crônica “O Velho Mercado”, um narrador anônimo descreve a mudança da Praça do Mercado, um lugar da cidade que desperta nele memórias que se misturam ao espaço, no enredo da narrativa segue-se um fluxo de tempo em que se alternam as cenas da Praça abandonada onde o narrador se encontra e cenas passadas em que esse mesmo narrador vê diante dos seus olhos o fluir do cotidiano urbano carioca:

Naquele abafado e sombrio dia de ontem era um correr de carregadores, carroças e carrinhos de mão pelos *squares* rentes ao Phauroux levando as mercadorias da velha Praça abandonada [...] na alegre e bonacheiro-na Praça ia uma desolação de abandono, com as casas fechadas e o arrastar de utensílios para o meio das ruas sujas. (RIO, 1909, p. 153)

O que se percebe aqui, é a simultaneidade de impressões do presente e memórias passadas, assim como dito anteriormente, na cidade que passa por um constante processo de transformação e modernização, o sujeito moderno tem sua sensibilidade afetada ao perceber que o tempo não pode mais ser visto como linear, o presente não suprime definitivamente o passado. João do Rio consegue traduzir a tensão dessa simultaneidade temporal justapondo na narrativa cenas intercaladas entre passado e presente.

A mudança! Nada mais inquietante do que a mudança - porque leva a gente amarrada essa esperança, essa tortura vaga que é a saudade. Aquela mudança era entretanto, maior do que todas, era uma operação da cirurgia urbana, era para modificar inteiramente o Rio de outrora, a mobilização do próprio estômago da cidade para outro local. (RIO, 1909, p. 153)

Esse trecho é interessante uma vez que observamos dois importantes aspectos das consequências da modernização da cidade no sujeito que vivencia essa experiência; primeiro uma sensibilidade afetada pela nostalgia, consequência da simultaneidade temporal: passado e presente, em que João do Rio consegue traduzir de forma poética as sensações que lhe são despertadas ao presenciar a modificação de um espaço urbano que faz parte de sua memória. Percebemos que esse observador sofre diretamente os impactos do meio, na forma como percebe e sente o mundo. Um segundo aspecto é que a aproximação desse sujeito com o mundo observado é tão grande, que a cidade passa a ser um corpo é como se ela sofresse uma “operação da cirurgia urbana”, a Velha Praça do Mercado é o estômago dessa cidade, e as mudanças nesse corpo, são direta-

mente sentidas por este observador; lembremos que uma característica do observador de segundo grau descrito por Grumbecth é não conseguir deixar de se observar ao mesmo tempo em que observa o mundo. João do Rio ao mesmo tempo em que expressa nostalgia devido às mudanças nesse espaço, também cede na crônica, lugar a crítica, se a cidade é um corpo em constante processo de transformação, como fica a identidade, memória e cultura do Rio antigo? Esse observador também se mostra resistente a perda da memória do antigo espaço urbano.

Que nos resta mais do Rio antigo? Uma cidade moderna é como todas as cidades modernas. O progresso, a higiene, o confortável, nível das almas, gostos, costumes, a civilização é a igualdade num certo poste, que de comum acordo se julga admirável, e, assim como as damas ocidentais usam os mesmos chapéus, os mesmos tecidos, o mesmo andar, assim dois homens bem vestidos hão de fatalmente ter o mesmo feitio da gola do casaco e do chapéu, todas as cidades modernas tem avenidas largas, squares, mercados e palácios de ferros vidro e cerâmica. (RIO, 1909, p. 153)

Ele finaliza esse trecho colocando em paralelo as mudanças feitas nas cidades às mudanças nos trajes e hábitos de seus habitantes. Uma característica que difere o sujeito moderno de outras antigas tradições, é que ele passa por um processo auto reflexivo, em que não mais se pensa no coletivo, mas agora esse sujeito passa a refletir em sua existência como indivíduo e sua relação com o mundo. O que João do Rio faz aqui, é refletir simultaneamente a sua condição de indivíduo ao mesmo tempo em que observa e reflete as mudanças ocorridas no espaço urbano. Se a elite da época impõe a padronização do estilo europeu na capital da República. Isso terá impacto diretamente no comportamento e modo de vida dos indivíduos que vivenciam essa experiência. O que o cronista critica é a padronização dessa cidade, que significa a perda da beleza de sua originalidade, logo a padronização também se estende aos habitantes dessa cidade, quase que como uma perda da individualidade desses sujeitos, por isso todos passam a andar igual, usar o mesmo chapéu e tecido, a ter o mesmo feitio. Se a cidade como um corpo muda, o corpo desse sujeito também sofre alterações consequências dessas mudanças.

As cidades que não são civilizadas são exóticas, mas quão mais agradáveis. Não há avenidas, há outras coisas e quem vinha ao Rio gozava o interesse de uma cidade diferente das outras e tão curiosa no seu feitio, como é Toledo na sua maneira, como é o Porto, como o são algumas cidades da Itália, onde ainda não entrou o progresso, que estende logo um cais, destrói 20 ruas e solta sobre as ruínas um automóvel. (RIO, 1909, p. 154)

Essa perspectiva de João do Rio mostra um fenômeno inerente ao que foi essa modernidade: destruir para construir, o arcaico mesmo que

represente a história de uma cidade deve ser posto abaixo em nome do novo, em nome do progresso. Nesse processo constante de transformação tudo é substituível e isso reflete diretamente no modo de percepção desse observador com relação a memória de sua cidade. A qual custo, se perde a identidade de uma cidade, em nome de um progresso que muitas vezes parece distópico? Essa capacidade de observação crítica de João do Rio demonstra que ele não foi meramente um dândi inebriado pelo cosmopolitismo da cidade, mas tinha sensibilidade para criticar e perceber as consequências das mudanças impostas a cidade que era como uma musa em suas obras.

Nos diálogos de personagens anônimos, vemos ironia: “Vamos tomar café? Oh! Filho, não é civilizado! Vamos antes ao chá! E tal qual o homem, a cidade desdobrou avenidas, adaptou nomes estrangeiros, comeu a francesa, viveu a francesa” (RIO, 1909, p. 154). Segundo João do Rio, essa *urbs* que surgia dos escombros, dava vida a um novo carioca “surgia da cabeça aos pés o reflexo do homem cinematográfico de outras cidades” (RIO, 1909, p. 154). O cronista mostra a incrível capacidade de assimilação de novos hábitos e substituição dos antigos, ora tínhamos o café, símbolo da cultura tradicional brasileira, ora tínhamos imposto chá, símbolo da cultura civilizatória imposta pelas elites. O narrador finaliza a crônica descrevendo suas impressões “Com essas tristes reflexões deixei o novo Mercado pela velha e amada Praça. Havia como eu, muito cavalheiro discreto a armazenar na retina pela última vez a topografia do Mercado” (RIO, 1909, p. 158).

Na crônica “A Pressa em Acabar”, o narrador propõe ao leitor uma reflexão sobre os efeitos da aceleração da vida urbana, no modo como as pessoas passam a lidar com o tempo, ele chama a atenção para o impacto que essa nova percepção do tempo terá sobre o indivíduo:

Hoje nós somos escravos das horas, dessas senhoras inexoráveis que não cedem nunca e cortam o dia da gente numa triste migalharia de minutos e segundos. Cada hora é para nós distinta, pessoal, característica, porque cada hora representa para nós o acúmulo de várias coisas que nós temos pressa de acabar. O relógio era um objeto de luxo. Hoje até os mendigos usam um marcador de horas, porque têm pressa, pressa em acabar. (RIO, 1909, p. 267)

A modernidade e o novo ritmo de vida urbano afetam a percepção de tempo transformando os segundos e horas em “mighalaria”. Essa “pressa em acabar” é descrita quase com angústia nas reflexões desse cronista, o que mostra como esse processo da modernidade se deu de modo tenso aos que viveram aquela experiência.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nós somos uma delirante sucessão de fitas cinematográficas. Em meia hora de sessão tem-se um espetáculo multiforme e assustador cujo título geral é: — Precisamos acabar depressa. O homem cinematográfico acorda pela manhã desejando acabar com várias coisas e deitar-se à noite pretendendo acabar com outras tantas. (RIO, 1909, p. 268)

O ritmo de vida acelerado se assemelha a própria dinâmica do espetáculo cinematográfico, se cada homem tem no crânio um cinematógrafo cujo operador é a imaginação, ele próprio se torna o homem cinematográfico. Isso ocorre na medida em que sua percepção se torna fragmentada e capaz de se adaptar aos múltiplos estímulos provocados seja pelas cenas no cotidiano urbano seja pelos novos inventos tecnológicos. João do Rio encerra seu espetáculo cinematográfico de letras com uma nota ao leitor reiterando a ideia de que suas crônicas tão diversas foram propunham trazer ao leitor um verdadeiro espetáculo de variedades sobre o cotidiano carioca, e que nem sempre o operador dessas fitas pôde registrar apenas cenas alegres, foi necessário ter sensibilidade para registrar um cotidiano em suas múltiplas realidades:

E tu leste, e tu viste tantas fitas...

Se gostaste de alguma, fica sabendo que foram todas apanhadas ao natural e que mais não são senão os fatos de um ano — o de 1908, apanhados por um aparelho fantasista e que nem sempre apanhou o bom para poder sorrir à vontade e que nunca chegou ao muito mau para não fazer chorar. A sabedoria está no meio termo da ação. (RIO, 1909, p. 272)

Em seu volume “Cinematógrafo: Crônicas cariocas”, João do Rio inova a escrita, apresentando um diálogo com efeitos advindos do cinema e da fotografia; suas crônicas são caracterizadas por um aspecto de mobilidade, ou seja, a todo o momento percebemos que seus personagens vagueiam pela cidade, as cenas descritas dão acesso a diversos cenários da *Belle époque* carioca, percorrendo ruas e relatando a grande variedade cultural e social. O cronista é capaz de explorar os novos recursos derivados da arte e segundo Renato Cordeiro (GOMES, 2005, p. 167), “o instante, a vertigem, a multiplicidade, a diversidade e a descontinuidade articulam-se na representação midiática da cidade moderna”. Para João do Rio, somos homens cinematógrafos. As crônicas escolhidas para análise neste trabalho mostram como João do Rio, sendo observador das transformações de sua cidade, consegue traduzir na escrita o modo como a sensibilidade e a percepção que ele como sujeito moderno tem do mundo são afetados pela experiência urbana, seja através dos impactos dos inventos tecnológicos; a exemplo dos efeitos da eletricidade no olhar desse observador como vimos nas crônicas “Gente de *Music hall*” e “As crianças que matam”, seja o efeito das transformações do espaço urbano e o novo ritmo de vida acelerado que impactam diretamente a memória e

traz novos sentidos a noção de temporalidade, como demonstrado nas crônicas “O velho mercado” e “A pressa em acabar”. Para João do rio, talvez estando o escritor em um contexto marcado por profundas transformações no modo de se perceber o mundo, o discurso literário e a escrita não poderiam permanecer estáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Toriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

GOMES, Renato Cordeiro. *A imprensa: o voluntário cativo de João do Rio e o dilaceramento entre o repórter e o artista*. In: *Intelectuais e Imprensa: Aspectos de uma complexa relação*. São Paulo: Nankin, 2010, p. 156-75

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Cascatas de modernidade*. In: *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 9-32

MULLER, Adalberto. *João do Rio e o cinematographo: Primeira Modernidade Literária e Primeiro cinema*. In: *Itinerários*, Araraquara, n. 36, p. 187-97, jan./jun.2013.

RIO, J. do [Paulo Barreto]. *Cinematographo: crônicas cariocas*. Porto: Chardron de Lello & Irmão, 1909.

SALLA, Thiago Mio. *O desenrolar da crônica no Brasil: história da permeabilidade de um gênero*. In: *Quadrant* (Montpellier), v. 27, p. 127-52, 2010.

SEVCENKO, Nicolau. *A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio*. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. vol. 3. cap. 7, p. 513-620, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SIMMEL, G. *As grandes cidades e a vida do espírito*. Trad. de Artur Morão. In: *Psicologia do dinheiro e outros ensaios*. Lisboa: Texto e Grafia, 2009, p. 79-97

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHERNEY, Leo; SCHWARTZ, Roberto (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo, Cosac & Naify, 2001.

**LUSOFONIA E AFRICANIDADE ALÉM DA CURVA:
UMA LEITURA DO CONCEITO “LUSOFONIA” EM MOÇAM-
BIQUE PELA VISÃO DE MIA COUTO**

Marcela Coitinho de Aquino e Castro (UVA)

marcela.cacastro@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silvana.dias@uva.br

RESUMO

Em meio a discussões e tentativas de Portugal em propagar a ideia de lusofonia, em especial dentro do grupo de países que fazem parte da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), questiona-se a posição dos moçambicanos neste projeto. Com isso, revela-se de suma importância entender como a ex-colônia portuguesa se coloca frente a um projeto de aliança com sua ex-metrópole. Representando seu povo, Mia Couto, um dos mais conhecidos escritores de Moçambique, assume uma opinião singular sobre o projeto lusófono por meio de seus livros, entrevistas, palestras e contos. Por conseguinte, o objeto deste trabalho é analisar, através da literatura moçambicana, se o projeto de lusofonia é cabível ou não em Moçambique. Além da análise de entrevistas, palestras e artigos do escritor Mia Couto, suas obras literárias carregam a substância de seu ponto de vista, mediado pela representação ficcional. Para tal, o conto “No Rio, Além da Curva”, que faz parte do livro *Estórias Abensonhadas* (2016), foi escolhido para ser analisado por meio de uma perspectiva crítica pós-colonial. “No rio, além da curva” recupera as narrativas orais africanas, uma vez que mistura conteúdos reais e maravilhosos, lançando mão de termos próprios dos dialetos moçambicanos. Isto posto, observa-se uma resistência do autor em relação ao colonizador e à sua cultura.

Palavras-chave:

Contos. Lusofonia. Moçambique. Portugal; Mia Couto.

1. Considerações iniciais

O Brasil, como parte dos países que possuem a língua portuguesa como língua nativa, é membro de uma comunidade de países que possuem, ou deveriam possuir, pensamentos comuns. Porém, com a pluralidade da história e cultura destes países, a criação de uma parceria forte entre os países de língua portuguesa ainda é um objetivo a ser alcançado.

O presente trabalho mostra-se especialmente relevante devido à posição que o Brasil ocupa de primeiro lugar de país com maior número de falantes nativos do português. Porém, sua produção científica sobre lusofonia é numericamente muito menor do que aquela de sua antiga metrópole europeia.

Este artigo procura refletir sobre posição de Moçambique em relação à defesa ou não da ideia de lusofonia, considerando suas especificidades históricas, sociais, políticas e culturais. Um dos escritores moçambicanos mais conhecidos nos países lusófonos e no mundo, com forte opinião política e cultural em defesa de Moçambique, é Mia Couto. O escritor, além de ser engajado na comunidade lusófona e global, escreve de forma sensível, conseguindo transportar os leitores para sua terra natal, de modo a se transmitirem sentidos complexos sobre o povo moçambicano.

Devido ao fato de Moçambique fazer parte da comunidade lusófona e da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa –, com evidentes aproximações culturais, Mia Couto se inspirou em muitos escritores brasileiros. Além disso, o estudo da questão de lusofonia vai além da curiosidade histórico-linguística ou histórico-cultural dos países que tiveram Portugal com metrópole no passado. A ideia de lusofonia é tema estudado com paixão e compaixão, pois os países de origem portuguesa muitas vezes se sentem ligados uns aos outros. E, de igual modo, são investidos por interesses políticos, estratégicos, econômicos, sociais e, sobretudo, interesses culturais. Porém, cabe a cada escritor decidir o que irá impulsionar seus estudos. O exposto trabalho foi guiado por compaixão por um povo com uma história e uma literatura admiráveis, além de curiosidade em aprender mais sobre a questão lusófona que atinge tanto Brasil quanto Moçambique, apesar de suas singularidades e diferenças.

O objetivo deste trabalho é explicitar a posição de Moçambique sobre projeto de Lusofonia de Portugal, pelos olhos do grande e renomado escritor moçambicano Mia Couto. Para tal, são estudados suas entrevistas e seus artigos, além de artigos e livros de diversos pesquisadores dedicados a temas como a literatura contemporânea moçambicana e a lusofonia no mundo. Ademais, o conto “No rio, além da curva”, de Mia Couto, será analisado a partir de temas como a lusofonia e a cultura nacional moçambicana.

Com isso, aponta-se a hipótese de que há uma resistência cultural e um afastamento consciente por parte da nação de Moçambique em participar de projeto conduzido substancialmente por Portugal. Assim sendo, a criação de uma lusofonia presente e forte mundialmente, do ponto de vista do escritor e estudioso Mia Couto, deverá abrir novos caminhos, que deem conta da heterogeneidade das comunidades lusófonas espalhadas no globo.

2. *Uma Breve História*

Primeiramente, é essencial situar o cenário, a história de Moçambique e seu papel na comunidade dos países de língua portuguesa. Sobre o domínio português durante mais de cinco séculos, Moçambique sofreu enormes consequências da exploração de Portugal, perdendo sua identidade moçambicana e africana para uma cultura eurocêntrica. Porém, sua história não começa com a colonização e, sim, muito antes.

Segundo Carmen Lucia Secco (1994), as etnias africanas de origem *bantu* habitavam o continente até a islamização da costa oriental em meados do século VII. Visando impor o poder, o Ocidente caracterizava os árabes e os indianos como povos nômades, exóticos, desonestos, ladrões, traficantes de escravos, ouro e marfim.

Secco (1994) aponta que, na tentativa de eliminar os cultos e costumes árabes, a colonização lusitana separou os povos, segregando-os principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Contudo, algumas ilhas foram esquecidas pela metrópole e guardam muitas de suas tradições, arquitetura e costumes do período pré-colonial.

Devido ao conceito de superioridade de outras culturas em relação aos países africanos colonizados, criou-se uma ideia generalizada sobre “ser africano”, como se cada país não tivesse suas particularidades. Entretanto:

A África não pode ser reduzida a uma entidade simples, fácil de entender. Nosso continente é feito de profunda diversidade e de complexas mestiçagens. Longas e irreversíveis misturas de culturas moldaram um mosaico de diferenças que são um dos mais valiosos patrimônios do nosso continente. Quando mencionamos essas mestiçagens, falamos com algum receio, como se o produto híbrido fosse qualquer coisa menos pura. Mas não existe pureza quando se fala da espécie humana. (COUTO, 2005)

Somente em 1974 Moçambique conseguiu a independência de Portugal se tornando um país livre, mas, em 1977, já começaria a Guerra Civil que destruiria mais ainda o país. Este conflito sangrento, fruto da Guerra Fria, devastaria e aumentaria a pobreza no solo moçambicano. Ao mesmo tempo em que Moçambique enfrentava mais quase 20 anos de guerra, crescia em Portugal o projeto para unificar as ex-colônias portuguesas e suas metrópoles, mas agora voltando-se para uma unificação linguística, de todos os países falantes de língua portuguesa. Este projeto consubstancia-se no conceito de “lusofonia”.

3. *Perspectivas da Lusofonia hoje*

Como cita Faraco (2016), o termo “lusofonia” começou a circular em Portugal anos depois da descolonização. Fernando Pessoa, em 1999, acreditava que o português seria uma das três principais línguas do futuro, apesar de não chegar à importância do inglês. Para o escritor português, as línguas mais difundidas seriam: “O inglês (que já tem uma larga difusão), o espanhol e português [...] Será, portanto, numa dessas três línguas que o futuro do futuro assentará” (PESSOA, 1999, p. 149-50), diria.

Porém, o colonialismo português foi o último a se desmanchar, só ocorrendo em 1974/75, depois de 15 anos de guerras coloniais e de 20 anos da resistência Salazarista. Assim, só depois de sua reconstrução e integração à Comunidade Europeia – em meados de 1980 – é que, em Portugal, se começa a falar de lusofonia. Mas o que é lusofonia?

Como o presente trabalho pretende explicitar a visão de lusofonia da população de Moçambique através dos olhos do autor moçambicano Mia Couto, foi escolhido, como foco de definição do termo “lusofonia”, aquele que predomina no âmbito linguístico, apesar de não esquecer as questões políticas e econômicas também implicadas.

Para Pires Laranjeiras (2002), o conceito de lusofonia é mais integrado à “comunidade linguística”, já que, para o autor, a lusofonia constitui a:

[...] prática e a teoria de se aceitar que os falantes e escreventes de língua portuguesa constituem uma comunidade linguística, nela reconhecendo, por via da língua, uma herança comum e um projeto cultural, político e econômico que poderá também ser, cada vez mais, comum de oito 7 países independentes, mais comunidades de emigrantes espalhadas pelo mundo. (LARANJEIRA, 2002)

Para o escritor brasileiro Faraco (2012), lusofonia seria o projeto de reunir todos os países de língua portuguesa (mais a Galiza), sem esquecer-se das diversas diásporas de fala portuguesa, para a construção de “políticas linguísticas” que pretendem um progresso coletivo da língua, no interior do bloco dos países da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – e também na esfera global.

De acordo com a concepção de Pires Laranjeira (2001), a língua portuguesa serviu “de língua de aculturação e de assimilação” e que, depois das independências, “passou a língua da unidade e coesão nacionais

e da comunicação nacional (inter-regional) e internacional” (LARANJEIRA, 2001, p. 73).

Contudo, Mia Couto, em uma das intervenções públicas – especificamente, “Oração de Sapiência”, oferecida na Universidade de Faro, em 2001, publicada no livro **E se Obama fosse africano?** –, apenas 3% dos moçambicanos têm o português como língua materna (COUTO, 2009). Com números tão baixos em relação a Portugal e ao Brasil, como Moçambique seria inserido no âmbito da lusofonia? De modo periférico?

4. *Mia Couto e o Projeto Lusófono*

Mia Couto defende a ideia de que o governo moçambicano fez mais pela língua portuguesa nesse curto período de tempo pós-libertação que Portugal fez nos 500 anos de colonização. A diferença é que não o fez por causa da lusofonia e nem para demonstrar nada às outras nações. O interesse sempre foi nacional, pela “defesa da coesão interna, pela construção de sua própria interioridade” (COUTO, 2009, p. 96).

Em sua conversa na sessão “Camões dá o que falar”, apresentada pelo **Jornal Camões**,⁴⁷ o autor de **Estórias Abensonhadas** explicita que a comunidade global e a comunidade dos países de CPLP precisam compreender que milhões de moçambicanos não falam português, e outros milhões falam como a segunda língua.

Para o escritor, falta sensibilidade para perceber que muitos moçambicanos amam a sua língua materna. Sabe-se que, em um cenário mundial, é difícil ver os fatos com sensibilidade, já que os representantes tendem a resolver politicamente ou administrativamente seus conflitos.

Para Mia Couto a questão principal é perceber que Moçambique “tem mais de 25 línguas diversas” e o Moçambique lusófono é apenas “uma dessas nações”. Assim, as outras línguas só não querem que o projeto de lusofonia as exclua, colocando-as em uma margem.

Por fim, entende-se que Mia Couto não é contrário ao projeto de lusofonia, mas, sim, é contrário a uma perspectiva homogênea e insensível à diversidade, como tem sido até o momento. Desta forma, o escritor deixa bem explícito como este deve se desenvolver para obter êxito tanto no solo português europeu, quanto no solo africano. Portanto:

⁴⁷ Disponível em: http://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_encarte/encartejl253.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para que o projecto da lusofonia funcione em Moçambique, ele deve apoiar a defesa de outras culturas moçambicanas. Essas culturas e línguas de raiz bantu necessitam de sobreviver perante a hegemonia de uma certa uniformização. Mas essa sobrevivência não decorrerá do facto de realizarmos workshops e levantarmos bandeiras nostálgicas do passado e da tradição. Alguns idiomas de Moçambique extinguir-se-ão, e esse destino tiveram e continuam tendo milhares de outras línguas. Sobreviverão as línguas que estiverem na dinâmica da nossa própria modernidade, aquelas que souberem cruzar-se com o tempo, mestiçar-se com o português. E com o inglês. E com todas as línguas. Na medida em que estiver apta para esses namoros, a lusofonia será viável. Como no mundo biológico, ela será viável se for fértil. (COUTO, 2009, p. 96)

Compreende-se então que um projeto lusófono não necessariamente precisa ser uma utopia, mas é preciso encaminhar alguns ajustes para que alcance todos os países. É importante perceber que, como Mia Couto demonstra em seus livros de contos e defende em suas entrevistas, para compreender Moçambique, situado na costa leste do continente africano, não se pode olhá-lo como uma perspectiva ocidental e globalizante.

O moçambicano e o africano possuem uma relação muito íntima com a natureza, as crenças, sua história antes da colonização e com o meio que vivem. Em outros países ocidentais, infelizmente, essa essência muitas vezes é perdida dando lugar a ideias capitalistas, modernas e globalizadas, sobretudo quando há excessiva urbanização.

Apresentados todos esses pressupostos, seguiremos com a análise do conto “No rio, além da curva”, de Mia Couto, que faz parte do livro **Estórias Abensonhadas** (1994).

5. *Leitura Crítica do Conto “No rio, além da curva”, de Mia Couto*

Em **Estórias Abensonhadas**, que teve sua primeira edição em 1994, o escritor retrata o reviver e a esperança do povo moçambicano, através de contos que ajudam a narrar “a reconstrução das vozes identitárias moçambicanas” e têm “reforçado o interesse na riqueza e importância das práticas sócias, culturais e linguísticas de Moçambique” (CALADO, 2009, p. 12). Assim, o conto “No Rio, Além da Curva” está inserido no contexto de resistência pós-independência.

De acordo com Bosi, a resistência pode ser “um movimento inter-no ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico.” (BOSI, 2002, p. 26). Parece ser esse o movimento que encontramos na escrita de Mia Couto, que une, de modo inextricável, forma e conteúdo. Segundo Laranjeiras:

Nos contos (ou estórias, segundo a designação usada por Mia Couto e também pelo precursor angolano José Luandino Vieira, além do brasileiro Guimarães Rosa), o escritor dedicara-se sobretudo a efabular histórias rocambolescas, cômicas, satíricas ou piedosas, conforme se tratasse de episódios inusitados, críticas de costumes, recriminações sociais ou políticas, compaixões étnicas, etc. Os contos permitem a ligeireza da ação (o seu rápido desenvolvimento) ou simplesmente o esboço de um típico quadro societário. (LARANJEIRAS, 2001, p. 196)

O conto começa com uma citação em um jornal local sobre a invasão de um hipopótamo no Centro de Alfabetização e de Corte e Costura do bairro da Munhava. A notícia ainda abre a possibilidade de o animal ser um velho cidadão que vinha anunciar profecias, fazendo referência à valorização dos mitos africanos que são contados de geração a geração. Além disso, o narrador se manifesta na primeira pessoa do singular nos dois primeiros parágrafos, participando como um contador de histórias e, assim, valorizando a oralidade tão presente na cultura moçambicana. Após os dois primeiros parágrafos, o narrador se prende ao causo vivido pelo protagonista, adotando a terceira pessoa do singular.

O personagem principal do conto se chama Jordão Ninguém, que tem como significado do primeiro nome “aquele que desce”, fazendo alusão ao final da história. Porém, ele possui o sobrenome “Ninguém”, como um ser “qualquer”, sem identidade. Segundo Calado, “num longo período de conflitos e subordinação aos portugueses, os moçambicanos passaram por processos de aculturação e de escravização, que resultaram na perda, em parte, da sua identidade” (CALADO, 2009, p. 9). Dessa forma, Jordão apresenta o moçambicano que foi reprimido e ofuscado, de tal forma que passou a não se reconhecer em sua própria terra.

O cidadão milícia Jordão Ninguém acorda assustado com os barulhos vindos da escola. Em seguida, puxa uma arma rumo ao local, pedindo reforços dos céus para os *xicuembo*s, que são feiticeiros da cultura popular moçambicana que podem se transformar em animais sagrados e possuem o poder da profecia. A reza de Jordão Qualquer aos *xicuembo*s demonstra sua crença e/ou convivência íntima com a cultura popular de Moçambique.

O miliciano, na mesma hora em que olha o gigante hipopótamo (que mais a frente o leitor verá ser, na verdade, uma hipopótama), vê lembranças de seu povo. Assim, narra-se:

Naqueles segundos de hesitação, o miliciano lembrou o antigamente. Os caçadores do *mpfuvo*, no cumprimento da tradição, não partiam para o rio sem a benção dos vapores mágicos. Marido e mulher se enfumavam daquele remédio para ganharem as boas sortes. Quando o caçador espeta-

va a primeira azagaia na presa um mensageiro ia à aldeia avisar a esposa. A partir de então a mulher estava proibida de sair de casa. Acendia o lume a ficava a guardar a fogueirinha, sem comer e sem beber. Se ela desobedecesse, o seu marido sofreria as raivas do hipopótamo: a vítima virava caçador. Estar assim em clausura era coisa que também prendia a alma do bicho, impedindo o paquiderme de fugir de seu espaço fatal. O encerramento da mulher só terminava quando, vindas lá do rio, se escutavam a alegria da consumação da caça. Na povoação, todos se alegravam menos ele, Jordão Qualquer. As azagaias pareciam sempre ter ferido sua alma, lá na extensão do rio. (COUTO, 2012, p. 98-9)

A “hipopótama” avança para destruir, não por acaso, a máquina de costura na escola de Corte e Costura do local. Semelhante à tradição da caça, “a vítima virava caçador”, e a “hipopótama” tenta engolir uma instituição de afirmação doméstica de condição social feminina. Então, expressa raiva ao se deparar com as imposições dos colonizadores. A “hipopótama” representa literariamente a figura feminina moçambicana, que foi obrigada a se mecanizar e esquecer suas tradições e agora luta, resistindo às imposições do colonizador.

O impulso de Jordão Ninguém é atirar contra a “hipopótama”, matando-a. A ação impulsiva de matar o animal foi o auge para a busca contínua de Jordão Qualquer por sua identidade. Porém, essa se encontra perdida, mesmo após a independência política de Moçambique. Ora a ideologia dominante dos colonizadores ainda predomina, ora as tradições de seu povo prevalecem. Nesta cena, Jordão Qualquer se apropria do pensamento de colonizador matando um animal. Diante da confusão mental, Jordão se transporta para uma lembrança:

Jordão se lembrou como, em criança, ele se enternecia dos *mpfivos*, seus desajeitados modos: tanta nuca para nenhum pescoço! Tão gordos que pareciam aptos para toda a dança. Porque aqueles desastrados bichos, tão pouco terrestres, lhe eram afinal irmãos: ambos não tinham lugar entre a gente. Jordão sonhava com os animais, pareciam canoas viradas do avesso na lenta superfície do rio. E ele, no sonho, montava-lhes os dorsos e subia o rio, além da curva. Esse era o devancio maior: descobrir o adiante da humana paisagem, encontrar o lugar para além de todos os lugares. (COUTO, 2012, p. 99-100)

Jordão Qualquer então faz uma prece ao *xicumbo*, arrependendo-se por ter matado a “hipopótama”, reconhecendo, por consequência, naquele animal, uma irmandade. Neste mesmo momento, o filhote deixado pelo animal aparece, conquistando a atenção de Jordão. O filhote o convida para o passeio além da curva do rio. O rio representa assim a trajetória de vida de todos os moçambicanos colonizados que seguem o fluxo da vida em busca do autoconhecimento. Desse modo:

Quando chegou ao rio, o hipopotaminho se empinou em enorme festa e se juntou à familiar manada. Enquanto contemplava a cena, Jordão começou a insuportar o peso da arma. O ombro lhe adoeceu da tal carga. Em gesto brusco, como se despedisse de uma parte de si, lançou a espingarda no rio. Foi nesse momento que escutou a humana voz. Vinha de onde? Vinha do pequeno filhote que salvara:

– Sobe naquela canoa virada.

Canoa? Aquele espesso volume acima da superfície? A voz repetia o convite:

– Vem. Eu te mostro o rio além da curva.

Então, já tornado encantável, o desarmado Jordão subiu o dorso húmido do sonho e extravagou-se pelo avesso da corrente. (COUTO, 2012, p.101).

Dessa maneira, ao escolher o caminho além da curva, Jordão qualquer se reconhece no discurso contra hegemônico e parte, através do sonho, em busca de do autoconhecimento e do retorno às suas origens.

6. *Considerações finais*

Portanto, se pode notar um retorno às origens africanas no conto analisado acima. Mia Couto utiliza termos de línguas nativas de Moçambique para um encontro entre o passado africano e o presente de resistência e de tentativa de reencontrar a identidade moçambicana. O escritor consegue mesclar um cenário real com cenas imaginárias. Essa característica também remete à africanidade, já que os africanos possuem muitas histórias antigas de seus antepassados sobre mitos e deuses.

Também se deve perceber que, no conto Mia Couto, não há um português rebuscado, mas, sim, um português com traços moçambicanos, que valoriza a oralidade, marca muito importante na cultura moçambicana.

Além do mais, existe uma revolta contra a hegemonia de Portugal, de modo que os personagens do conto lutam para que se encontrem novamente. Para os moçambicanos, as consequências da colonização são encontradas muito fortemente até hoje, e todos os dias eles lutam para amenizá-las.

Por fim, após todos esses argumentos tanto teórico-analíticos, conduzidos por parte dos escritores e pesquisadores, quanto de natureza artístico-literária, como percebemos pela leitura do conto “No rio, além da curva”, se conclui que, como o próprio escritor explicitou, Moçambique precisa de um projeto de lusofonia que se adapte a sua história e a sua identidade, com toda da complexidade.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Para que um projeto englobe diversos países, de diferentes características, culturas e identidades, é necessária uma flexibilidade. A fim de a lusofonia se encaminhe e colabore para o bem de todos os envolvidos, ela precisa envolver as nações em sua diversidade. Em um mundo globalizado, é um paradoxo pensar que um projeto global precise ser hegemônico; pelo contrário, pode e deve se constituir também como voz das nações periféricas e mais desfavorecidas no concerto das nações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A. *África(s), moçambicanidade, Mia Couto: uma varanda para o Índico*. 2012. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

BOSI, Alfredo. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CALADO, E. *A performance das vozes moçambicanas em dois contos das Estórias abensonhadas, de Mia Couto*. 2009. 66 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, João Pessoa, 2009.

COUTO, M. *Economia: a fronteira da cultura*. Maputo: AMECON, 2003. Disponível em: http://www.macua.org/miacouto/Mia_Couto_Amecom_2003.html. Acesso em: ago. 2018.

_____. *Pensatempos: textos de opinião*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 2005.

_____. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Estória Abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FARACO, CA. *Lusofonia: utopia ou quimera?* Língua, história e política. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. *História sócio política da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

FREIXO, A. *Minha pátria é a língua portuguesa: a construção da ideia da lusofonia em Portugal*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

LARANJEIRA, José, P. *Que Lusofonia?*. Lisboa, Portugal: Das Artes das Letras, 2002.

_____. Mia Couto e as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. In: *Revista de Filologia Românica*, Anejos, v. II, 2001. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM0101220185A/10937>. Acesso em: ago.2019.

MEDEIROS, P. C. *Lusofonia, discurso e representações*. Revista Eletrônica de Mestrados e Doutoramentos do CES, n. 1. Coimbra, 2005.

MARTINS, M. *Lusofonia e interculturalidade – promessa e travessia*. 2016.

PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RUAK, Taur Matan. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. In: *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, Instituto Camões, Lisboa, 2001.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. *Além da idade da razão: longevidade e saber na ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**“MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS” E
A CRIAÇÃO DA DIVISÃO MILITAR DA
GUARDA REAL DA POLÍCIA (DMGRP)**

Paulo Henrique dos Santos (UFRRJ)

hpmrio@gmail.com

Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)

mcnqsofocles@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentaremos, a partir de fontes primárias, alguns aspectos históricos relativos à criação da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia (DMGRP) que são pertinentes de serem conhecidos, ou melhor, compreendidos para uma leitura do romance “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antônio de Almeida. Entre outras fontes bibliográficas, a pesquisa tomou por base alguns documentos de época sobre a criação da guarda e todos os seus regulamentos de atuação policial. Sob esse enfoque uma série de ocorrências e procedimentos realizados pelos policiais, sobretudo pelo seu chefe, o Major Vidigal, no romance são vistos em seu aspecto “realístico”, o que reforça o caráter histórico, talvez mais que picaresco deste romance romântico. Aqui apontamos também para o início de uma abordagem biográfica da figura histórica, porém quase lendária do Major Vidigal.

Palavras-chave:

Memórias de um sargento de milícias. Guarda Real de Polícia. Major Vidigal.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo realizar um estudo no romance “Memória de um sargento de milícia”, obra escrita pelo carioca Manoel Antônio de Almeida, mas assinada com autoria disfarçada pelo pseudônimo de “Um Brasileiro”. A escolha da obra decorre inicialmente da experiência profissional que tenho como Sargento da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) em mais de 20 anos de serviço prestados nessa corporação que tem como missão constitucional exercer o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública. Assim sendo, pretende-se utilizar desse tempo de experiência profissional para explicar de forma crítica os objetivos para criação e a função da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia (DMGRP). Instituição que teve vida curta, pois foi extinta em 1831.

Desse modo, trazer informações e elucidações sobre a DMGRP, que são pouco exploradas nos estudos sobre a narrativa de Almeida, e que julgamos necessárias, e úteis dessa obra que apresenta quarenta e oi-

to capítulos divididos em dois volumes, pois dessa forma foi publicada a primeira edição, uma no final do ano de 1854, e a outra no início de 1855, e conta a história do personagem Leonardo, protagonista dessa narrativa do tempo do rei. Por outro lado falaremos de um personagem histórico e antagonista dessa trama de ficção, o Major Vidigal, primeiro brasileiro nato nomeado subcomandante da DMGRP, a força policial militarizada criada no Brasil, após a chegada da família real portuguesa na cidade do Rio de Janeiro.

Pode-se dizer que o objetivo principal do trabalho é analisar o livro e a função da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia junto à sociedade carioca daquele início do século XIX. Precisamente o ano de 1809, data de criação da DMGRP, segundo o decreto de criação assinado por D. João VI, tendo por função promover a segurança e a tranquilidade públicas desta cidade. Na verdade, a criação era motivada pela constatação de que não havia por parte da população o devido respeito às mais rigorosas leis daquela época, ou seja, as leis do livro V das ordenações Filipinas, um código que se aplicava em Portugal e suas colônias, e que vigoraria no Brasil até o ano de 1830.

É relevante explicitar que outros trabalhos serão usados como fonte de consultas, sobre o assunto, e poderá ser possível identificar e compreender quais as contribuições da história para construção da obra. Portanto, o estudo do romance se faz necessário, pois mostra uma sociedade com seus grupos ideológicos e culturais, um tema tratado em diversos capítulos da obra: na vida amorosa, na religiosa, na administração pública e outros setores daquela sociedade e entender a obra e os fatos relacionados àquele período é uma forma de levar o indivíduo a construir consciência crítica e ainda se posicionar frente às questões sociais, pessoais e interpessoais dessa nação nos dias de hoje.

A metodologia do trabalho foi fundamentada por meio de pesquisa bibliográfica realizada em documentos e publicações, ou seja, em fontes primárias e secundárias, da seguinte forma: na coleção das leis do Império do Brasil, uma coleção publicada pela Imprensa Nacional, que inclui Cartas de Leis, Alvarás e outras normas daquele período, e ainda nas seguintes obras: *Dialética da malandragem*, ensaio de Antônio Cândido (1970), no romance; *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*; de Luiz Roncari (2002), o livro ajuda compreender a sociedade a partir de suas criações literárias, entre elas o romantismo, período que a obra aqui analisada foi escrita; *Era no tempo do rei: atualidade das "Memórias de um sargento de milícias"*; de Edu Teruki

Otsuka (2016), a obra expõe questões de diversos grupos sociais do período do império é marcada por rixas, rivalidades e vinganças; “Galhofa sem melancolia: as Memórias num mundo de luzias e saquaremas”; de Mamede Mustafá Jarouche (2015), uma obra que orienta a leitura, e contém documentos sobre o autor e o período em que foi escrita, e seguimos com a introdução feita por Mario de Andrade. Tudo com propósito de resultado qualitativo, pois os autores teceram observações importantes acerca da escrita do autor carioca Manoel Antônio de Almeida, por isso a escolha da obra *Memória de um sargento de milícia*.

2. As contribuições da história para construção da obra

Neste capítulo, apresentaremos um panorama histórico do período sobre o qual foi construída a narrativa e o tempo do narrador, pois com base em alguns estudiosos da obra entre eles Jarouche e Otsuka pode se dizer que para compreendê-la é necessário conhecer o momento histórico sobre o qual o romance se constrói. Nessa perspectiva é importante citar que a obra retrata o início do século XIX, ou seja, tem sua ação transcorrida no período entre os anos de 1808 e 1821, conforme propõe a celebre frase com que Almeida (2015, p. 21) abre à narrativa, “Era no tempo do rei”. Indicando o período em que o príncipe regente D. João VI transferiu a sede do império português para o Brasil como o momento histórico do tempo do narrador na obra.

Desse modo, podemos dizer que o primeiro episódio histórico do século dezenove que contribui para construção da obra foi à chegada da corte portuguesa em 1808, na cidade Rio de Janeiro que se torna a nova capital do império, e sofre rapidamente inúmeras transformações. O segundo episódio foi a criação da DMGRP, instituição criada em 13 de maio de 1809, pois é dela que sai o antagonista da narrativa, o personagem histórico, o major Vidigal, homem justiceiro de grande autoridade e muito temido pela população da cidade do Rio de Janeiro daquele início de século, ele era o subcomandante da DMGRP, mas a narrativa retrata o major Vidigal como chefe da polícia local, e não era. Ele andava na frente dos seus granadeiros, uma função que o personagem principal, Leonardo, vai exercer no capítulo XLII, denominado “O granadeiro”, ou seja, um soldado.

Entre o tempo do rei e o tempo do autor, diversas foram as mudanças no país, o retorno de D. João VI para Portugal, a independência e também o período regencial, após crises políticas e econômicas, e ainda

rebeliões, revoltas e guerras internas e externas, em meio à independência do Brasil já formalizada e consolidada, mas com pendências econômicas junto à Inglaterra e também Portugal, em razão do apoio para reconhecer a independência.

Outro episódio histórico que contribuiu para construção da obra foi o Golpe da Maioridade, uma decisão consentida pelo parlamento brasileiro que declarou o príncipe herdeiro, D. Pedro II, Imperador do Brasil, também nos convém dizer que a crise política e econômica que se arrastava no país naquele período tinha origem em dois partidos daquela época que se alternavam periodicamente no poder: os liberais e os conservadores ou simplesmente Luzias e Saquarema, foi dessa alternância no poder que surgiu o golpe da maioria, pode-se dizer que foi desse contexto histórico envolvendo disputa política e crise econômica que surge o folhetim, obra objeto do nosso estudo.

A obra “Memórias de um sargento de milícias” foi citada por muitos críticos literários como uma narrativa original, espontânea e pessoal do autor, escrita numa época em que os folhetins eram sinônimos de idealizações românticas, mas também em um período de golpe político. Nesse tempo, o jovem autor carioca Manuel Antônio de Almeida, era redator do mais importante jornal da cidade do Rio de Janeiro, o *Correio Mercantil*, que por sua vez tinha ligações políticas com o partido liberal (Luzias). Eles, os liberais foram substituídos no poder no ano de 1848, pelo imperador D. Pedro II, que passou o poder para o partido conservador (Saquaremas). Mamede Mustafá Jarouche (2000), dentre inúmeros comentários que faz da obra e o tempo em que foi escrita, relata um fato importante, e muito pertinente dessa troca, observe:

Em 1848, como os tempos fossem de revolução e agitação na Europa, o imperador Pedro II, de alguma forma preocupada com as repercussões da situação internacional no Brasil tinha decidido modificar a política interna: invocando o tal poder moderador, que lhe cabia, derrubou o gabinete liberal, no poder desde 1844, e convocou os conservadores a formar um novo gabinete. O primeiro ministro nomeado na ocasião, Marques de Oliveira, resolvera compor naturalmente, um gabinete só com ministro de seu partido, e despachou do governo, sem a menor cerimônia, os liberais e seus aliados. Esse, como seria de se esperar, sentiram-se traídos pelo imperador, ficaram furiosos e começaram a fazer barulho: desejavam o poder a qualquer jeito (...), e para isso utilizaram de vários jornais um dos quais era o *Correio Mercantil* em que criticavam violentamente todo e qualquer ato do governo conservador, (...). Entre as denúncias outras acusavam os conservadores de se aliarem aos portugueses contra os brasileiros, dentro e fora do País. De 1848 a 1853, os liberais bateram insistentemente nessa tecla do “regressismo”. (JAROUCHE, 2015, p. 15)

Foi nesse contexto histórico que Almeida escreveu seu único romance, o “Memórias de um sargento de milícias”, no meio século, um período em que o país passava por muitas mudanças em razão da crise política entre os luzias e os saquaremas, mas também econômica. Percebe-se que a obra tem sua ação transcorrida para o tempo do rei, mas não podemos afirmar com clareza qual foi o período. Contudo, existem relatos de um suposto sargento que veio para o Brasil em 1817, para a campanha da Cisplatina, e contou parte da história da DMGRP ao o jovem autor carioca Manoel Antônio de Almeida, redator daquele que seria o mais importante jornal da cidade, ele faz um recuo no tempo por razões de conveniência e oportunidade. Mas ao que tudo indica o regresso no tempo possivelmente é um modo de evitar dissabores com políticos e personalidades importantes daquela época, com o recuo o autor evitar a crítica direta ao seu próprio tempo, ele faz uma comparação entre os períodos, e desloca a ação da obra para o tempo do rei, conforme pode ser observado:

Era no tempo do rei.

Uma das quatro esquinas que formam as ruas do Ouvidor e da Quitanda, cortando-se mutuamente, chamava-se nesse tempo – O canto dos meirinhos! –; e bem lhe assentava o nome, porque era aí o lugar de encontro favorito de todos os indivíduos dessa classe (que gozava então de não pequena consideração). **Os meirinhos de hoje** não são mais do que a sombra caricata **dos meirinhos do tempo do rei**; esses eram gente temível e temida, respeitável e respeitada; formavam um dos extremos da formidável cadeia judiciária que envolvia todo o Rio de Janeiro no tempo em que a demanda era entre nós um elemento de vida. (Almeida, 2011, p. 65)

Portanto, a obra retrata a cidade do Rio de Janeiro no tempo do rei, da malandragem, da obscuridade, da ordem, da desordem e da coexistência entre os contrários, da adversidade, do comportamento imoral e interesseiro. Esta é a crônica relatada por Manuel Antônio de Almeida sobre a cidade do carioca no tempo da família real, o autor, um jovem jornalista rompeu com os padrões da época para falar do dia a dia das classes populares do Rio de Janeiro no tempo do rei.

1.1. A origem da obra e do título

Pode-se dizer que a origem da obra está parcialmente fundamentada nas memórias de um autêntico sargento de milícias, o cidadão português, Antônio César Ramos. Entretanto, o mesmo não se pode dizer quanto à origem do título da obra, pois existe uma ambiguidade nele que pode referir ao herói do livro, o personagem Leonardo, ou até mesmo ao

legítimo sargento da DMGRP que contava ao jovem autor casos do tempo do rei, no período em que serviu com o subcomandante daquela instituição, o major Miguel Nunes Vidigal.

Os fatos aqui narrados podem ser observados na obra de Mário de Andrade denominada *Nos Aspectos da Literatura Brasileira*, onde autor lembra que Melo Morais Filho relatou no livro *Fatos e Memórias*, as seguintes informações, a saber:

Melo Morais Filho conheceu este sargento quando, já desengajado, era diretor de escritório no Diário do Rio, após ter exercido estas mesmas funções no Correio Mercantil. Português de nascimento chamava-se Antônio César Ramos e viera como soldado para a guerra da Cisplatina em 1817, no Regimento de Bragança. Depois chegara a sargento de milícias, ainda na Colônia, sob o mando do Major Vidigal. Dando baixa, se passara para o emprego nos jornais. Conheceu e prezava muito o Maneco Almeida, o qual, antes de subir para a redação, procurava o ex-sargento, puxava-lhe pela língua, armazenava casos e costumes do bom tempo antigo, para passá-los nos seus folhetins. Tudo isto o César relatara a Melo Morais Filho, que, por sua vez, tudo reporta nos Fatos e Memórias. E assim ficamos sabendo que Manuel Antônio de Almeida, além de leituras possíveis, tinha um ótimo informante dos casos de polícia e gente sem casta ou sem lei que expõe no seu romance. Mas ficamos incertos em decidir se o título do livro é um preito de gratidão prestado ao informador, ou se relaciona ao herói, cujas aventuras acabam justo quando ele obtém as divisas de sargento. (ANDRADE, 2002, p. 149)

Portanto, com base no livro Melo Morais Filho, Mario de Andrade afirma que foi a partir das recordações do velho sargento, e que Manuel Antônio de Almeida teria composto suas histórias. Do mesmo modo, ele ajuda a esclarecer a possível ambiguidade no título da obra, uma vez que o protagonista dela, só ingressa nas DMGRP, no segundo livro, e no capítulo, denominado *Granadeiro*, antes maioria de suas aventuras se passa na bagunça. Dessa forma, tudo indica que o título da obra pode se um reconhecimento da coautoria da obra ou uma singela homenagem do jovem escritor ao velho sargento de milícias por suas histórias do tempo do rei.

1.2. *Estudiosos da Obra: “Memória de Um Sargento de Milícia”*

É consenso entre os estudiosos da obra “Memórias de um sargento de milícia” que o autor retrata em seu trabalho a sociedade carioca do início de século, desse modo utilizamos como fundamentação teórica para a presente monografia alguns estudiosos sobre a escola literária, o autor e a obra. Na verdade, foi necessário mudar o jeito de pensar e agir pa-

ra compreender os ensinamentos de literatura, pois aquilo que parecia fácil poderia, ao final, revelar-se um grande engano.

Utilizamos alguns textos de Antônio Candido. Em primeiro lugar, seu estudo denominado *Dialética da malandragem*, um texto básico para os estudiosos do romance “Memória de um sargento de milícias”, e àqueles que querem entender de forma clara, transparente e objetiva a bela narrativa de Manuel Antônio de Almeida, e ainda *Manuel Antônio de Almeida: O romance em moto contínuo*, onde autor trata a obra de excêntrica. Outro trabalho é o capítulo que retrata o ano de 1850, na obra *Romantismo no Brasil*, a saber:

No decênio de 1850 surgiu um romance singular em relação às tonalidades e concepções predominantes: Memórias de um sargento de milícias, de Manuel Antônio de Almeida (1831-61), publicado anonimamente em folhetins de 1852 a 1853. Além dele, o autor só publicou artigos e um libreto de ópera, sem imaginar que o seu livro desprezioso, e despercebido na hora, teria no futuro um êxito duradouro, que o tornou até hoje dos mais lidos e estimados da nossa literatura. É uma obra marginal, desligada das modalidades em voga, tanto realistas quanto melodramáticas. Para começar, o autor não pertencia aos grupos literários predominantes, e, portanto não tinha satisfações a dar ao gosto oficial. Em segundo lugar, não parece ter querido a princípio escrever uma narrativa estruturada, mas apenas ir contando cenas e episódios da vida popular do Rio de Janeiro nos anos de 1810 e 1820. Em terceiro lugar, como bom jornalista, tinha golpe de vista para perceber o traço pitoresco dos costumes. Tudo isso o deixou bastante livre para seguir uma espécie de prazer fabulativo, equivalente ao do contador de casos que não pretende fazer obra importante. Mas como o Reino dos Céus pertence aos humildes, ele conseguiu sem querer o milagre de um romance original, apesar de singelo, escrito com naturalidade única no tempo e tornado significativo pelo discernimento da vida diária. (Candido, 2002, p. 60)

Entretanto, *Dialética da Malandragem* é o texto de melhor indicação para OS que querem ler e compreender a narrativa. Nele, podemos encontrar um parecer bem mais incisivo sobre o valor literário do romance. Antônio Candido percorre a crítica sobre o referido livro e faz uma análise bem elaborada, na qual se baseia a ideia central da investigação desenvolvida no texto em dois pontos, ou seja, a alteração da ordem e a desordem. O crítico literário atribui o devido valor ao livro de Manuel Antônio de Almeida, pois retoma e desenvolve algumas ideias já comentadas por outros autores, entre eles Mario de Andrade, e ora ele concorda outras vezes discorda.

Depois, Luiz Roncari: *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*, um livro que auxilia na compreensão da sociedade a partir de suas criações literárias. Em seguida, de Mamede Mus-

tafá Jarouche, “Galhofa sem melancolia: as Memórias num mundo de luzias e saquaremas”, uma obra que orienta a leitura e contém documentos sobre o autor e o período em que foi escrito, além de falar da ordem e da desordem entre os dois grupos políticos, sendo um deles ligado ao Partido Liberal e o jornal *Correio Mercantil*, responsável pela publicação do folhetim na seção *Pacotilha*.

É necessário frisar também que o autor Jarouche esclareceu a forma anônima de Manuel Antônio de Almeida retratar a sociedade, e a utilização do pseudônimo “Um Brasileiro”, utilizado por ele:

Aliás, o fato de uma obra ser publicada anonimamente ou sob pseudônimo não significava que se desconhecesse o nome exato de seu autor. Num ambiente acanhado, como era o caso da Corte, existiam várias maneiras de fazer que esses homens certos soubessem quem era o autor. (JAROUCHE, 2000, p. 30)

(...) o autor não assinou o romance com seu nome: preferiu usar pseudônimo (...). Alguns críticos afirmam que se tratava de uma profissão de fé nacionalista. Pode ser. Contudo, nunca é demais lembrar que portugueses e até franceses radicados no Brasil já haviam assinado textos com o pseudônimo “Um Brasileiro”. Talvez tencionassem, com isso, demonstrar seu amor ao País. Quem sabe? Outros críticos garantem que “Um Brasileiro” seria simples referência ao fato de tratar-se de uma produção nacional, e não de tradução do francês ou de outra língua. Mas tampouco esse ponto de vista está livre de questionamentos, pois não era inusual a publicação de traduções com igual pseudônimo (traduzido por “Um Brasileiro”). (JAROUCHE, 2000, p.41)

“Memórias de um sargento de milícias” é uma obra que possui uma fortuna crítica constituída de opiniões complexas e, na maioria das vezes, divergentes, por apresentar, na composição do texto, aspectos in-comuns à estética da época e, principalmente, elementos temáticos não utilizados por outros autores do período no qual foi escrito, fazendo dele uma obra peculiar.

Por fim, Edu Teruki Otsuka: *Era no tempo do rei: atualidade das Memórias de um sargento de milícias*. A obra expõe questões de diversos grupos ou classes sociais do período do império, e segundo o autor, “A maior parte das relações interpessoais no universo das Memórias é marcada por rixas, rivalidades e vinganças”.

As Memórias de um Sargento de Milícias (...) são comumente consideradas uma obra que destoa da linha predominante na produção literária de sua época. A singularidade do romance de Manuel Antônio de Almeida foi assinalada pela crítica de várias maneiras, e, como acontece com frequência, a ideia se tornou um lugar-comum que, de tão repisado, pouco contribui para a reflexão. (OTSUKA, 2016, p. 11)

Os autores falam dos seguintes costumes: ordem, desordem e das relações humanas da sociedade do Rio de Janeiro daquele início do século XIX. É quase o mesmo que olhar para essa mesma sociedade nos dias de hoje. A linguagem popular e a vida das camadas pobres e médias são as protagonistas deste romance do século XIX, mais precisamente do Brasil do tempo do rei, onde a ironia e o deboche das trapalhadas de Leonardo, o primeiro grande malandro da literatura nacional segundo Antônio Candido.

Portanto, a obra retrata a cidade do Rio de Janeiro do período joanino, o contexto literário apresenta uma realidade político-social específica da malandragem, da obscuridade, da ordem, da desordem e da coexistência entre os contrários, mas também do jeitinho da adversidade, do comportamento imoral e interesseiro como os costumes, as relações interpessoais, as pressões sociais, as opiniões e ideias e o modo de ver os acontecimentos. A narrativa do carioca Manuel Antônio de Almeida retrata sobre a cidade no tempo da família real, uma época em que todos procuravam extrair com o menor esforço as melhores condições e vantagens possíveis. A narrativa traz a experiência e o modo de vida da sociedade brasileira daquele início de século, mas escrita no meio dele, ou seja, 1852. Por isso, a obra se tornou um livro singular da literatura brasileira.

2. A criação da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia (DMGRP)

Início este capítulo tratando do elemento fundamental da história da DMGRP, o seu decreto de criação, algo muito limitado para quem fala dela, incluindo o público interno. Na abertura do romance chama atenção, e faz referência um período do tempo muito marcante, mas também violento, o primeiro capítulo denominado origem, nascimento e batizado, o autor Manuel Antônio de Almeida apresenta logo no início da obra algumas peculiaridades daquele passado, época em que a família real vivia no Brasil, o autor faz questão de marcar alguns pontos da cidade do Rio de Janeiro daquele início de século. O canto dos meirinhos é um desses pontos localizado entre a rua do ouvidor e da quitanda. Esse local foi citado pelo jornalista Laurentino Gomes em seu livro *1808*, uma obra que recebeu o prêmio de melhor ensaio da Academia Brasileira de Letras, o autor falar sobre o Rio de Janeiro na época da corte de D. João VI, e relata o quanto era elevada a violência na cidade do RJ, naquele início de século, um dos episódios é citado a violência e a desordem a rua do ouvidor:

A criminalidade atingiu índices altíssimos nos treze anos da permanência de D. João no RJ. Roubos e assassinatos aconteciam a todo momento. No porto, navios eram alvos de pirataria. Gangues de arruaceiros percorriam as ruas atacando as pessoas a golpes de faca e estilete. Oficialmente proibidos, a prostituição e o jogo eram praticados à luz do dia. “Nesta cidade e seus subúrbios, temos sido muito insultados pelos ladrões”, relata o arquivista real Luiz Joaquim dos Santos Marrocos numa das cartas ao pai, que ficara em Lisboa (...). No Rio de Janeiro da Corte, a maioria da população andava armada. O cônsul inglês James Henderson surpreendeu-se com o número de pessoas que portavam facas escondidas nas mangas de seus capotes, “as quais tiram e usam com grande destreza”. Pouca gente saía desacompanhada à rua depois do anoitecer. Pedradas eram um tipo de agressão muito comum. Grande número de escravos era preso por desferir pedradas em pessoas que simplesmente passavam pela rua. A mulher do embaixador americano Thomas Sumpter foi atingida por uma delas no olho enquanto estava dentro de sua carruagem na Rua do Ouvidor. (GOMES, 2004, p. 200)

Portanto, a chegada e a instalação da corte imperial na cidade do Rio de Janeiro, houve mudanças positivas na colônia, mas também negativas. Houve avanços, principalmente nas áreas de educação, cultura e na administração pública com a criação de alguns órgãos entre eles: a criação da Biblioteca Nacional com um rico acervo trazido de Portugal, e das primeiras instituições financeiras, como o Banco do Brasil, e a imprensa e uma instituição criada para preservação da boa ordem a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia (DMGRP), composta por três companhias de infantaria e uma de cavalaria essa era a estrutura da DMGRP, os oficiais e praças da Guarda Real de Polícia seriam recrutados preferencialmente nos regimentos de infantaria e cavalaria de linha da guarnição da corte, ou seja, eram todos nascidos em Portugal essa informação pode ser observado regulamento interno, itens I e II do decreto de criação da DMGRP, composto por vinte e quatro itens.

Antes, porém, cumpre observamos que na cidade do Rio de Janeiro ocorria todo o tipo de crime e desordem pública de todas as espécies. Diante deste fatos tão próximo, o príncipe regente D. João VI, assina em 13 de maio de 1809, o decreto criando a Divisão Militar da Guarda Real da Polícia com o seguinte objetivo: prover à segurança, boa ordem e sossego público da cidade, da forma que segue abaixo transcrita no decreto, a saber:

DECRETO – DE 13 DE MAIO DE 1809.

Crêa a divisão militar da Guarda Real da Polícia no Rio de Janeiro. Sendo de absoluta necessidade prover à segurança e tranquillidade publica desta Cidade, cuja população e trafico têm crescido consideravelmente, e se augmentará todos os dias pela affluencia de negócios Inseparável das grandes Capitaes; e havendo mostrado a experiência, que o estabeleci-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mento de uma Guarda Militar de Policia é o mais próprio não só para aquelle desejado fim da boa ordem e sossego público, mas ainda para obstar ás damnosas especulações do contrabando, que nenhuma outra providencia, nem as mais rigorosas leis prohibitivas tem podido cohibir: sou servido crear uma Divisão Militar da Guarda Real da Policia desta Corte, com a possível semelhança daquella que com tão reconhecidas vantagens es tablecei em Lisboa, a qual se organizará na conformidade do plano, que com este baixa, assignado pelo Conde de Linhares, (to meu Conselho de Estado Ministro e Secretario de Estado dos Nogocios Estrangeiros e da Guerra. O Conselho Supremo Militar o tenha, assim entendido e o faça, executar na parte que lhe toca.

Palacio do Rio de Janeiro em 13 de Maio de 1809.

Com a rubrica do Principe Regente Nosso Senhor.

(Coleção das Leis do Brasil p, 54)

Portanto, a história do que viria a ser conhecida como DMGRP, sabe-se que tem início com o decreto assinado por D. João VI, onde foi criado, um embrião da polícia ostensiva, composto por um estado maior, três companhias de infantaria e uma de cavalaria com um efetivo previsto de 218 homens, e como mesma imagem da guarda que existia em Portugal, incluindo o fardamento, ela nasceu inspirada nas organizações europeias (França/Gendarmarie).

Os quartéis da DMGRP na cidade do Rio de Janeiro foram instalados nas seguintes localizações:

- 1 – Primeira Companhia de Cavalaria Campo de Santana;
- 2 – Primeira Companhia de Infantaria; Valongo (próximo a Praça Mauá).
- 3 – Segunda Companhia de Infantaria; Prainha (Próximo ao Passeio).
- 4 – Terceira Companhia de Infantaria; Largo da Ajuda (Cinelândia).

Aqui no Brasil, o primeiro comandante foi o ex capitão da Guarda de polícia de Portugal José Maria Rebello de Andrade Vasconcellos e Souza, que tinha a experiência na função e acompanhava a família imperial na fuga para o Brasil. Já em terras brasileiras o ex capitão foi nomeado tenente coronel e tornou-se o comandante da guarda, e como seu auxiliar foi escolhido um brasileiro nato, o Major de Milícias Miguel Nunes Vidigal.

Nessa primeira metade Século XIX, houve sucessivas modificações ao longo do Império, que foram marcadas não só por crimes comuns e intranquilidades públicas, mas por diversas crises políticas e econômicas que trouxeram mudanças para o país, e para a polícia do Rio de Janeiro que teve diferentes nomes, em diferentes épocas ao longo da sua história, mas principalmente no período Imperial, a saber:

- 1 – Divisão Militar da Guarda Real da Polícia – 1809.
- 2 – Guarda Imperial de Polícia – 1822.
- 3 – Corpo de Guardas Municipais Permanentes – 1831.
- 4 – Guarda Policial da Província do Rio de Janeiro – 1835.
- 5 – Corpo Municipal Permanente da Corte – 1842.
- 6 – Corpo Policial da Corte – 1858.

Abaixo, segue a história da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro contada no site oficial da instituição, observe:

No início do século XIX, como consequência da campanha Napoleônica de conquista do continente europeu, a Família Real portuguesa, juntamente com sua corte, decide se mudar para o Brasil. Aqui chegando, a Corte instalou-se no Rio de Janeiro iniciando a reorganização do Estado no dia 11 de março de 1808, com a nomeação de Ministros. A segurança pública na época era executada pelos chamados "quadrilheiros", grupos formados por "bons homens do Reino", armados de lanças e bastões, responsáveis pelo patrulhamento das vilas e cidades da metrópole portuguesa, cujo modelo foi estendido ao Brasil colonial. Eles eram responsáveis pelo policiamento das 75 ruas e alamedas da cidade do Rio. Com a chegada dessa "nova população", os quadrilheiros não eram mais suficientes para fazer a proteção da Corte, então com cerca de 60.000 pessoas, sendo mais da metade escravos. Em 13 de maio de 1809, dia do aniversário do Príncipe Regente, D. João VI criou a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte (DMGRP), sendo esta formada por 218 guardas com armas e trajes idênticos aos da Guarda Real Portuguesa. Era composta por um Estado-Maior, 3 regimentos de Infantaria, um de Artilharia e um esquadrão de Cavalaria. Seu primeiro comandante foi José Maria Rebelo de Andrade Vasconcellos e Souza, ex-capitão da Guarda de Portugal. **Como seu auxiliar foi escolhido um brasileiro nato, o Major de Milícias Miguel Nunes Vidigal.** A Guarda Real de Polícia, (...) teve participação decisiva em momentos importantes da história brasileira como, por exemplo, na Independência do país. No início de 1822, com o retorno de D. João VI a Portugal, começaram as articulações para tornar o Brasil um país independente. A Guarda Real de Polícia, ao lado da princesa D. Leopoldina e o ministro José Bonifácio de Andrade e Silva, mantiveram a ordem pública na cidade de forma coesa e fiel ao então príncipe D. Pedro, enquanto ele viajava às terras do atual estado de São Paulo. (site da PMERJ)

O importante trabalho de Manuel Antônio de Almeida fez com que o nome de Vidigal ficasse marcado na literatura brasileira, o livro *Memórias de um sargento de milícias* apresentou o militar como um homem temível para o público que gostava das patuscadas, o Major Miguel Nunes Vidigal, o personagem histórico do romance foi definido pelo autor da obra como homem mais capacitado para função. Com o seu chico-

te tornou-se um o símbolo da repressão, muito temido e também respeitado por todos aqueles que tinham problemas com a lei ou não tinham problemas algum com a legislação. Apesar do caráter ficcional da obra estudada, no romance, as características da DMGRP são tratadas de maneira fidedigna aos registros históricos verdadeiras, e de certa forma não contraria a verdade, uma delas é a forma de patrulhamento noturno, que deveria ser reservado e no maior silêncio possível, conforme item XIV do regulamento interno da guarda real, e pode ser consultado na coleção de leis do império:

XIV. As patrulhas de Infantaria de noite não andarão em continuado gyro, mas de espaço 13m espaço se occultarão em sitio mais reservado e no maior silêncio, para poderem escutar qualquer bulha ou motim, e apparecerem repentinamente sobre o lagar da desordem. (Coleção das Leis do Brasil, p, 60)

A Verossimilhança do texto de Manuel Antônio de Almeida e o dia a dia da do efetivo DMGRP comandada pelo major Vidigal, correspondem exatamente com item XIV do decreto de criação da guarda real, pois os granadeiros faziam a ronda da cidade no horário noturno, Segundo Cândida Vilares Gancho (2002), “mesmo sendo inventado, o leitor deve acreditar no que lê. Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo”. Observe os fragmentos do romance, e logo após compare com os itens do decreto de criação da DMGRP:

Uma companhia granadeiros comandada pelo major Vidigal, fazia toda a ronda da cidade de noite, e Não havia beco nem travessa, rua nem praça, onde não se tivesse passado uma façanha do Sr. major para pillar um maroto ou dar caça a um vagabundo. A sua sagacidade era proverbial, e por isso só o seu nome incutia grande terror em todos os que não tinham a consciência muito pura a respeito de falcatruas. (ALMEIDA, p, 92)

A composição das companhias da Guarda Real era constituída preferencialmente por oficiais e praças nascidos em Portugal, conforme itens II e III do decreto de criação da Guarda Real, observe:

II. Esta Guarda será formada dos melhores Soldados escolhidos entre os quatro Regimentos de Infantaria e Cavalaria de Linha da guarnição desta Corte; não só pela preferência da sua robustez indispensável para as funções do penoso e aturado serviço a que são destinados, mas ainda pela circunstância de melhor morigeração e conduta: os respectivos Coronéis, segundo as ordens que receberam do General, farão, pois esta exata e esculpida escolha, e designarão assim, segundo a força atual dos seus Corpos, o contingente que tem de dar a formatura desta Guarda, devendo, contudo serem estes Soldados conservados no casco e serviço dos Regimentos, até que este Corpo, fornecido do seu armamento e fardamento, possa começar o seu particular serviço. (Coleção das Leis do Brasil, p, 56)

III. Existindo nos mesmos Corpos de linha da guarnição desta Corte alguns Oficiais Inferiores e Soldados que foram da Guarda Real da Polícia de Lisboa, devem estes com preferência ser chamados para este serviço que já tem a vantagem de conhecer, tornando-se assim mais fácil a maneira de dar a este Corpo aquela disciplina particular do seu serviço detalhado de patrulhas e rondas. (Coleção das Leis do Brasil, p, 56)

Outro item que merece atenção no decreto de criação da DMGRP era a disciplina que tinha em sua rotina diária alguns protocolos de punições para o público interno, a fiscalização disciplinar era exercida por um oficial, que ao mesmo tempo era um agente de repressão e controle, dentro e fora dos muros dos quartéis na cidade, a disciplina estabelecia o seguinte:

VIII. Os Oficiais respectivos assistirão o mais perto que se possa do alojamento das suas Companhias, para manter nestas aquela disciplina e boa ordem que convém, particularmente o de Cavalaria, que deve vigiar miudamente no trato e sustento dos Cavalos, em que a mais pequena negligência deve ser asperamente castigada; e um Oficial Inferior assistirá sempre ao serviço da Cavalaria, por cuja ordem será responsável, tanto de dia como de noite. (Coleção das Leis do Brasil, p, 58)

IX. Haverá ranchos em todas as Companhias; os respectivos Comandantes procurarão que sejam suficientes e regulados de maneira que o Soldado ache o seu sustento a horas próprias, pois que o seu penoso exercício exige esta providência. (Coleção das Leis do Brasil, p, 58)

X. As revistas se farão de manhã e à noite, devendo ser punidos os que faltarem: e, se o aquartelamento o permitir, se exigirá, que não só todos os Soldados, mais ainda todos os Oficiais Inferiores pernoitem no Quartel, à porta do qual existirá sempre uma sentinela: a guarda se renderá todos os dias pelas sete horas da manhã. (Coleção das Leis do Brasil, p, 58)

XIII. Toda a patrulha que de dia ou de noite prender pessoas suspeitas, ladrões ou assassinos, os conduzirá logo a prisão determinada pela Polícia, recebendo do Carcereiro o competente 'recibo (Coleção das Leis do Brasil, p, 58)

XIV. As patrulhas de Infantaria de noite não andarão em continuado gyro, mas de espaço 13m espaço se occultarão em sítio mais reservado e no maior silêncio, para poderem escutar qualquer bulha ou motim, e aparecerem repentinamente sobre o lagar da desordem: (Coleção das Leis do Brasil p, 58)

XVIII. Todo o Commandante de patrulha que por omissão deixar escapar um ladrão ou assassino, será demittido e posto em Conselho de Guerra. (Coleção das Leis do Brasil p, 59)

Portanto, o propósito do poder disciplinar para os militares DMGRP era formar corpos dóceis e produtivos, mas com objetivo de aprender os costumes e os códigos da sociedade para patrulhar a cidade durante o serviço de vigilância.

2.1. Major Miguel Nunes Vidigal

No Brasil entre o tempo do rei e o período em que viveu o autor Manuel Antônio de Almeida, não havia nenhuma menção para expressão ordem pública, mas sim uma ideia da boa ordem e sossego público, e essa boa ordem era mantida pelo antagonista da obra o Major Vidigal da (DMGRP).

Na trajetória de vida Miguel Nunes Vidigal é possível observar que ele tem como local de nascimento a cidade de Angra dos Reis, sua vida na carreira militar teve início no ano de 1782, quando ingressou nas fileiras do regimento de cavalaria de milícias daquela capitania. Ocorrido dois anos, ele galga ao posto de tenente em dezembro de 1784, e seis anos depois chega à patente de capitão em outubro de 1790, ao posto de sargento-mor no ano de 1797, a tenente-coronel em 24 de junho de 1808, a coronel em 26 de outubro daquele mesmo ano, ou seja, 1808.

Miguel Nunes Vidigal, mais conhecido como Major Vidigal, o personagem histórico da obra de ficção aqui analisada, segundo o autor apresenta a seguinte descrição:

O major Vidigal era o rei absoluto, o árbitro supremo de tudo que dizia respeito a esse ramo de administração; era o juiz que julgava e distribuía a pena, e ao mesmo tempo o guarda que dava caça aos criminosos; [...]. Era o Vidigal um homem alto, não muito gordo, com ares de moleirão; tinha o olhar sempre baixo, os movimentos lentos, e voz descansada e adocicada. Apesar deste aspecto de mansidão, não se encontraria por certo homem mais apto para o seu cargo. (ALMEIDA, 2015, p 91)

Entretanto, algo não explicado em grande parte por aqueles que estudaram a obra *Memórias de um sargento de milícias* é a origem do possível rebaixamento de posto de coronel para major do histórico personagem Vidigal, após consultar dados de sua biografia em páginas da internet, no próprio site da PMERJ e ainda no livro de Feruccio Fabbri um Tenente Coronel da PM e autor da obra: *Ergue-se e fala o passado da PMERJ (1971)* mencionou a possibilidade do posto de coronel de Vidigal, saber:

Com o posto de major de milícias, Vidigal passa a coadjuvar o comando da DIVISÃO MILITAR DA GUARDA REAL DA POLÍCIA. A destacada atuação no serviço de policiamento, Certamente, por seu realce no comando de ronda da cidade, Vidigal é designado. Como major de milícias (embora fosse coronel), para ajudante do tenente coronel José Maria Rebello de Andrade Vasconcellos, comandante da DMGRP. (FABBRI, 197?, p, 1)

Não ficou claro o motivo do rebaixamento o Major de Milícias Miguel Nunes Vidigal, já ele tinha a função de coronel segundo consta em dados biográficos com citações de documento do império. Talvez o motivo da ironia feita pelo autor Manoel Antônio de Almeida quanto “a organização da polícia da cidade, ou antes, estava-o de um modo em harmonia com as tendências e ideias da época” o desrespeito às leis e as normas da época ou jeitinho de por ordem na desordem.

Sabe-se que o ex-capitão da Guarda de Portugal José Maria Rebello de Andrade Vasconcellos e Souza, ao chegar em solo Brasileiro graças a sua amizade com o rei foi nomeado tenente coronel e tornou-se o comandante da DMGRP, e o mesmo aconteceu com o personagem fictício Leonardo Pataca (Algibebe) que saiu de Portugal viera ao Brasil, e aqui chegando, protegido por alguém torna se meirinho.

O major Miguel Nunes Vidigal, terror da malandragem carioca, por conta da forma truculenta de agir antes de tornou-se comandante geral da DMGRP,

[Vidigal] Foi promovido a general em março de 1822, quando transferiram sua patente da milícia para o Exército regular, de maior prestígio, e ele se tornou o comandante da Guarda Real de Polícia. Entre as várias comendas e condecorações que Vidigal recebeu, a mais notável foi a de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul, concedida pelo próprio imperador dom Pedro I em dezembro de 1822. Aposentou-se com honras e a patente de marechal-de-campo em novembro de 1824. (HOLLOWAY, 1997, p. 51)

Além da promoção, ele recebeu em forma de recompensa por seus serviços prestados a cidade, um terreno ao pé do morro dois irmãos, hoje ocupado pela Favela do Vidigal, esta informação é retratada no trabalho monográfico de André Luiz Reis Mattos, da seguinte forma:

O nome Vidigal era sinônimo de poder no Rio de Janeiro do Primeiro Império (1822-1831). O major de milícias e cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, Miguel Nunes Vidigal, por exemplo, foi um dos homens mais influentes da cidade no século XIX. Por causa disso, recebeu presentes diversos ao longo da vida. Alguns deles bem valiosos, como o enorme terreno aos pés do Morro Dois Irmãos, exatamente onde hoje existe a favela. O major recebeu o agrado de monges beneditinos por volta de 1820. Daí a origem do nome Vidigal, que batizou primeiro a praia e depois a favela. O terreno ficou em mãos de herdeiros do major Vidigal até 1886, quando foi comprado pelo engenheiro João Dantas. Seu sonho era construir ali o ponto de partida de uma linha férrea que seguiria até o litoral sul fluminense. João Dantas gastou todo seu patrimônio na empreitada, que no final acabou não virando realidade mas serviu como base para a construção da atual Avenida Niemeyer, que liga os bairros do Leblon e São Conrado. (MATTOS, 2010, p. 7)

No entanto, sua residência ficava na Rua da Misericórdia, uma das mais antigas da cidade, e perto da terceira companhia de infantaria da Guarda Real de Polícia, no Campo da Ajuda atual Cinelândia. O final de vida de Miguel Nunes Vidigal deu-se no ano de 1843, aos 98 de idade no posto de marechal do exército, e segundo Jarouche (2015, p 50) “Num episódio meio obscuro que só veio à tona com a sua morte, parece que foi pilhado com a boca da botija, em flagrante de corrupção, sendo obrigado a devolver dinheiro aos cofres públicos.

3. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procuramos demonstrar que a leitura do romance “Memórias de um Sargento de Milícias”, possibilita conhecer não só os costumes da sociedade carioca, mas é um gancho para conhecer melhor a história da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia (DM-GRP), instituição que no tempo imperial tinha a missão de exercer o policiamento ostensivo e a preservação da boa ordem naquele início do século, e ainda hoje tem essa função.

Percebe-se que o autor retrata de forma divertida, e também irônica algumas regras e vícios da sociedade carioca daquele início de século, e compara o cotidiano da população Rio de Janeiro, entre duas épocas, ou seja, o período de D. João VI (1808-1821) e o período de D. Pedro II (1841-1855...), época em que escreveu a obra (1854 e 1855), Trata-se de um romance que reúne diferentes tipos dessa sociedade do início do século, que simultaneamente apresentava um comportamento aventureiro onde ninguém era cem por cento certo, tão pouco cem por cento errado.

Nessa perspectiva, buscamos elucidar algumas características apresentadas no romance de Manuel Antônio de Almeida, que buscou no contexto histórico brasileiro informações para a construção da obra. Nela existe um clima de revanche entre os pólos, e no meio desses dois universos surge um típico malandro carioca, Leonardo, o protagonista da narrativa. Ele aparece em todos os capítulos dessa obra composta de ação e suspense, e no final, torna-se sargento da instituição responsável pelo patrulhamento da cidade integrando-se ao mundo da boa ordem, após um casamento favorável com Luisinha uma antiga paixão.

Quanto à escolha de obra se deu pelo fato dela apresentar a descrição de acontecimentos do passado relacionados à cultura e ao comportamento da população, e foi com um olhar atento na descrição que autor fez desses eventos, e da forma atuação do personagem histórico, o major

Miguel Nunes Vidigal, principalmente da sua na forma invisível e violenta de patrulhar as ruas da cidade citadas no romance.

Desse modo, olhamos e comparamos alguns fragmentos da narrativa com o decreto de criação da guarda real de polícia, onde foi possível observar de forma crítica as regras para comportamento dos membros da guarda, e as normas estabelecidas para policiar a relação entre as classes sociais que permanecem até os dias de hoje, a obra é um testemunho histórico da época na qual foi produzida, e apresenta, em suas páginas, mesmos de forma ficcional dados histórico daquele período, época que houve mudanças importantes para a história do Rio de Janeiro e o resto do país, numa sociedade que repete o seu passado no atual presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE Mario de. 1893-1945. Aspectos da literatura brasileira. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. p. 145-60

ALMEIDA, M. A. de. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo, Ateliê, 1999.

CANDIDO, Antônio. Dialética da malandragem. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, 1970.

_____. Manuel Antônio de Almeida: o romance em moto contínuo. In: _____. *Formação da Literatura Brasileira*. Vol. II. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993.

_____. O romantismo no Brasil. In: Antônio Candido. São Paulo-SP: Humanitas / FFLCH, 2002.

FABRI, Ferrúcio. *Ergue-se a fala e o passado da PMRJ*: Irmandade de Nossa Senhora das Dores da PMERJ. v. 1. 197?

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GOMES, Laurentino. 1808. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

JAROUCHE, Mamede Mustafá. Galhofa sem melancolia: as Memórias num mundo de Luzias e Saquaremas. In: ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Apresentação e notas de Mamede Mustafá Jarouche. 4. ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MATTOS, André Luiz Reis. *História e Fotografia: A fotografia como fonte historiográfica no registro das transformações das paisagens urbanas – Morro Dois Irmãos no Rio de Janeiro/RJ* Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276740620_ARQUIVO_textoAMPUH.pdf> Acesso em: 08 abr. 2019.

OTSUKA, E. T. *Era no tempo do rei: Atualidade das Memórias de um sargento de milícias*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2016.

RONCARI, Luiz. *Literatura Brasileira dos Primeiros Cronistas aos Últimos Românticos*. São Paulo-SP: Edusp, 2002.

Portugal. Decreto de 13 de maio de 1809. Cria a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia do Rio de Janeiro e lhe dá regulamento. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18321/collecao_leis_1809_parte1.pdf> Acesso em: 08 abr 2019.

METONÍMIA CONCEPTUAL NOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL EM AULAS SÍNCRONAS *ON-LINE*

Ana Beatriz Simões (IFFluminense)
anabeatrizsimoes@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, busca-se (i) identificar as metonímias conceptuais que fundamentam a conceptualização do processo de aprendizagem do espanhol como língua adicional pelos militares do Exército Brasileiro em um contexto de aulas síncronas *on-line* para fins Específicos (RAMOS 2005) e (ii) apresentar como o entendimento destas ativações podem ser profícuo ao professor para a prática de Gamificação. Para tanto, baseia-se na teoria da Metonímia Conceptual, à luz dos postulados de Lakoff e Johnson (1980), Langacker (1987), Radden e Kövecses (1999) e das reflexões de Evans e Greens (2006) e de Littlemore (2015). Com relação à metodologia norteadora de análise dos dados, opta-se pelo método da leitura, proposto por Sardinha (2007), com base na taxonomia de metonímias de Radden e Kövecses (1999). Os excertos analisados nesta comunicação foram extraídos dos diários de aprendizagem *on-line* hospedados no site *blogger.com* de dois participantes, redigidos no período de 30 de agosto a 12 de dezembro de 2018, em um total de sete excertos analisados. Por meio da análise de dados, identificam-se as seguintes metonímias: LOCAL PELOS HABITANTES, MODIFICAÇÃO PELA FORMA ORIGINAL E SUBEVENTO POR TODO O EVENTO. Ressalta-se a escolha dos postulados da Gamificação da Aprendizagem como estratégia de ensino a partir do entendimento do pensamento metonímico dos participantes.

Palavras-chave:

Metonímia Conceptual. Mediação Tecnológica e Ensino.
Ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional.

1. Considerações iniciais

Neste trabalho, apresenta-se a teoria da Metonímia Conceptual à luz dos postulados de Lakoff e Johnson (1980), Langacker (1987), Radden e Kövecses (1999) e das reflexões de Evans e Greens (2006) e de Littlemore (2015). Ilustra-se este delineamento teórico por meio da análise dos dados da dissertação de mestrado em andamento intitulada “Do outro lado da tela: estratégia, ação e conceptualização do Espanhol como Língua Adicional”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Janaína Cardoso e a colaboração da Prof.^a Dr.^a Naira Velozo. Busca-se, nesta pesquisa de mestrado, compreender como os discentes de Espanhol como Língua Adicional conceptualizam o seu próprio processo de aprendizagem do idioma em

um contexto de aulas síncronas *on-line*, além de mapear estratégias de aprendizagem utilizadas no decorrer destes encontros virtuais e delinear propostas de aperfeiçoamento da prática pedagógica neste ambiente virtual. Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2010), na qual pesquisador e participantes estão imbricados a resolver questões juntos e, conseqüentemente, geram saberes ao longo do percurso investigativo.

Em relação ao primeiro objetivo de pesquisa anteriormente elencado – a conceptualização do processo de aprendizagem – propõe-se um diálogo entre uma Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2009), campo em que se inscreve a investigação, com os construtos da Linguística Cognitiva (doravante LC), em especial a teorias da Metáfora e da Metonímia Conceptual, de modo a explicitar como o entendimento da ativação do pensamento metafórico e metonímico dos discentes pode ser profícuo ao melhoramento da prática docente. Em outros termos, deprender as metáforas e metonímias utilizadas pelos alunos em seus relatos sobre o processo de aprendizagem e seus domínios ou Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)⁴⁸, que servem de base a estas, parece dar pistas à proposição de ações que visam ao aperfeiçoamento da docência. Freire (2005) relembra que a educação autêntica se constrói com o aprendiz; logo, saber como este conceptualiza seu aprender parece ser mais relevante a uma mudança na docência *on-line* do que meramente submetê-lo a práticas ditas “inovadoras” que partem, apenas, do docente.

Os excertos analisados neste artigo foram extraídos dos diários de aprendizagem *on-line* hospedados no site *blogger.com* de 2 participantes, militares do Exército Brasileiro (doravante EB), redigidos no período de 30 de agosto a 12 de dezembro de 2018. Os diários *on-line* serviram como compartilhamento de informações acerca do que era experienciado no decorrer das aulas síncronas *on-line*. Segundo Santos e Weber (2018, p. 36), o diário, gênero do discurso que surge em mídia impressa e assume, etimologicamente, a função de registrar os acontecimentos do cotidiano, ganha, no espaço *on-line*, a possibilidade de articular múltiplas semioses em sua composição (esta ideia será comprovada nas análises), assim como a relevante função de compartilhar informações em rede.

Com relação à metodologia norteadora de análise dos dados, opta-se pelo método da leitura, proposto por Sardinha (2007), com base na taxonomia de metonímias de Radden e Kövecses (1999).

⁴⁸ Estas noções serão explicitadas na seção ‘Teoria da Metonímia Conceptual: breve discussão’

No que diz respeito ao diálogo entre as áreas da Linguística Aplicada e da LC, defendido neste trabalho, este está baseado nas reflexões de Gerhardt (2017). Ao aproximar os dois campos de estudo, a autora convida a uma pauta de pesquisa que não se centre somente em questões linguísticas, mas também na pessoa, em um olhar à subjetividade e à inserção desta nas práticas discursivas. E esta subjetividade, materializada em forma de metonímia⁴⁹, é decerto percebida na redação dos diários de aprendizagem, posto que é possível notar as emoções dos alunos nos relatos a respeito seu processo de aprendizagem do espanhol como língua adicional em um contexto *on-line*. Dessa maneira, Gerhardt (2017) advoga a um debordamento de mero aplicacionismo da Linguística Aplicada e pontua que a relação entre esta e as teorias de linguagem é “uma integração enriquecedora, capaz de produzir expansões de conceitos e de problemas de pesquisa antes impossíveis de serem analisados” (GERHARDT, 2017, p.133).

Assim sendo, este trabalho está organizado da seguinte forma: após as considerações iniciais, passa-se à apresentação da teoria da Metonímia Conceptual. Em seguida, faz-se uma consideração acerca do Método da Leitura, de Sardinha (2007) e do contexto de aplicação da técnica dos diários de aprendizagem *on-line*. Logo, realiza-se a análise dos excertos. Por fim, tecem-se as considerações finais.

2. *Metonímia Conceptual: breve delineamento*

Qualificada por Littlemore (2015) como “hiddenshortcut” (atalho escondido) do pensamento, da linguagem e da comunicação, a metonímia, juntamente com a metáfora, era considerada um fenômeno puramente estético da linguagem, mero recurso poético e retórico⁵⁰. No entanto, ao proporem “Metáforas da Vida Cotidiana⁵¹”, obra na qual toma-se a metáfora não apenas um ornamento linguístico e sim um dos elementos de base do sistema conceptual humano, Lakoff e Johnson (1980) também abordam a importância da metonímia nos processos de conceptualização.

⁴⁹ A utilização da metonímia SUB-EVENTO POR TODO O EVENTO, no excerto “(...) Não se conforme com aquele maldito *traço*”, materializa a emoção do participante IC quando de sua primeira reprovação no exame de proficiência do Exército. Retoma-se a esta constatação na seção de análise.

⁵⁰ Esta visão persiste atualmente, difundida principalmente nos materiais de ensino de Literatura e Língua Portuguesa (Cf. CIPRO NETO; INFANTE, 2008).

⁵¹ Nesta obra, encontra-se uma visão mais abrangente sobre a teoria da Metáfora Conceptual.

Para os autores, na metáfora, concebe-se uma coisa termos de outra com vistas à compreensão: “a essência da metáfora é experienciar e compreender uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 49-50). Por sua vez, a metonímia assume uma função referencial, isto é, utiliza-se uma entidade para representar outra. Contudo, cabe destacar que a metonímia não pressupõe somente este aspecto, mas também, de certo modo, o entendimento. A metonímia, ou, “os conceitos metonímicos (como PARTE pelo TODO) fazem parte da maneira como agimos, pensamos e falamos no dia a dia” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 93).

Littlemore (2015) conceitua metonímia enquanto “uma figura de linguagem e pensamento na qual uma entidade é usada para se referir a, ou em termos linguísticos cognitivos, ‘fornecer acesso a’, outra entidade à qual ela se relaciona de alguma maneira” (LITTLEMORE, 2015, p. 8, nossa tradução). Esta função da metonímia em fornecer acesso a outra entidade é justificada pela autora quando, apoiada em Radden *et al.* (2007) e Frisson (2009), avaliase impossível encapsular todos os aspectos do significado pretendidos na linguagem cotidiana. A esse respeito, Langacker (1993) acrescenta que a metonímia é predominante na linguagem por ser uma propriedade dos processos de pensamento cotidianos e destaca-a como um recurso que visa à economia de memória. Pensa-se metonimicamente por não ser possível ativar todo o conhecimento sobre um conceito de uma só vez. Desse modo, foca-se em um aspecto saliente do conceito para ter acesso ao conceito como um todo.

O entendimento da metonímia como processo cognitivo é igualmente endossado por Radden e Kövecses (1999), a saber: “metonímia é um processo cognitivo em que uma entidade conceitual, o veículo, provém acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo, dentro de um mesmo domínio ou MCI” (KÖVECSES; RADDEN, 1998, p. 39, nossa tradução). Na definição de metonímia, os autores similarizam as noções de domínio e MCI. Entretanto, neste trabalho, utiliza-se a ideia de MCI nas análises apresentadas. Nos termos de Bernardo (2017), ancorada em Lakoff (1987), os MCIs “consistem em um conjunto coerente e estável de representações do conhecimento que podem ser organizados de várias maneiras” (BERNARDO, 2017, p. 164). A autora exemplifica esta definição ao explicitar que um autor e suas obras pertencem ao MCI de produção literária e abarca diferentes aspectos como o produtor, a obra, o local de edição, dentre outros, que formam um todo coerente por ocorrerem concomitantemente e repetidamente na experiência de mundo. Além disso, Bernardo (2017) salienta que, como estes aspectos se relacionam à experiência, determinadas entidades possibilitam o acesso mental a ou-

tras dentro de um mesmo MCI. É o que, de fato, ocorre na utilização das metonímias. Retorna-se a esta afirmação no fornecimento do exemplo da metonímia AUTOR PELA OBRA.

Desse modo, se a metáfora “é, essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio da experiência em termos de outro domínio” (FERRARI, 2011, p. 92), ou seja, um mapeamento entre domínios, na metonímia, como explicitado na definição de Kövecses e Radden (1998), uma entidade-veículo fornece acesso mental a uma entidade-alvo dentro de um mesmo MCI. Na figura 1, baseada em Evans e Green (2006), ilustra-se esta diferenciação⁵²:

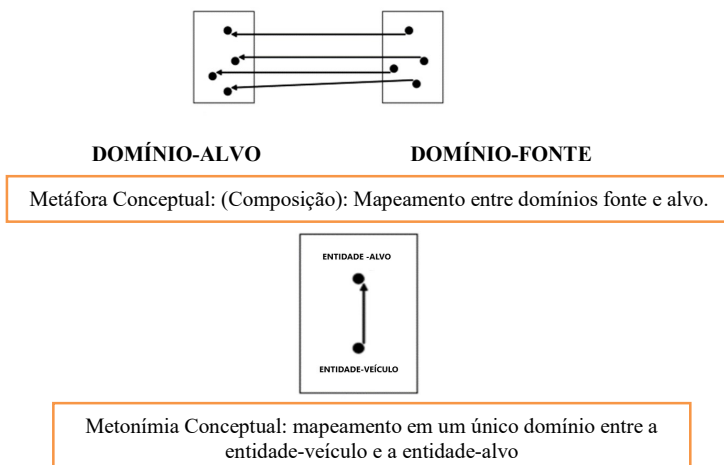


Figura 1: Diagrama de mapeamentos de Metáfora e Metonímia Conceptual baseada em Evans e Green (2006, p. 45) (nossa tradução).

Na metáfora AMOR É UMA VIAGEM, corrobora-se o diagrama acima mencionado por, de fato, conceptualizar-se este sentimento humano deste modo em nossa cultura. Parte-se de um domínio-fonte relativamente mais concreto (a VIAGEM) e projeta-se alguns aspectos deste no AMOR, o domínio-alvo, que tende a ser mais abstrato (FERRARI, 2010). A figura 2, baseada em Sardinha (2007) exemplifica este mapeamento entre estes domínios:

VIAGEM (DOMÍNIO-FONTE)

AMOR (DOMÍNIO-ALVO)

⁵² Autores como Evans (2010) e Bardner (2010) reconhecem que há casos em que não há uma distinção nítida entre a metáfora e a metonímia. Cf. Goossens (1990) acerca do processo de metaftonímia.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

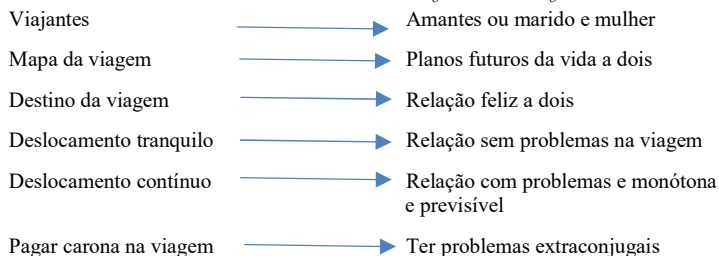


Figura 2: diagrama de mapeamentos entre os domínios-fonte e alvo com base em Sardinha (2007, p. 31).

A seu turno, como visualizado no diagrama proposto por Evans e Greens (2006), na metonímia, uma entidade-veículo fornece acesso a uma entidade-alvo. Toma-se, por exemplo, a metonímia AUTOR PELA OBRA, que dá origem a expressões metonímicas como “Li *Machado* na semana passada”. A entidade-veículo Machado, nesse caso fornece acesso à entidade-alvo “Obra de Machado”, dentro do mesmo MCI de produção literária. Na figura 3, explicita-se esta relação entre as entidades:

MCI DE PRODUÇÃO LITERÁRIA

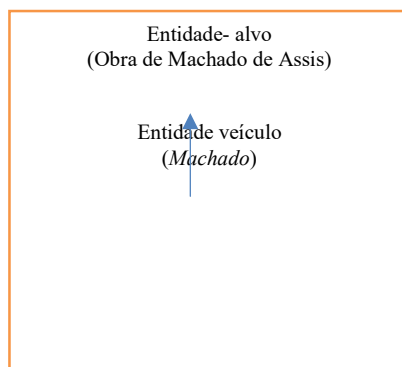


Figura 3: Diagrama da Metonímia AUTOR PELA OBRA.

Na próxima seção, explicita-se a tipologia das metonímias e alinha-se à taxonomia proposta de Radden e Kövecses (1999), reconfigurada por Littlemore (2015), que serve de base à análise dos excertos dos diários *on-line* dos discentes de espanhol como língua adicional.

2.1. Tipologia da metonímia

Em relação à tipologia da metonímia, Littlemore (2015) afirmar haver na literatura uma diversidade de taxonomias que visam a auxiliar ao analista por fornecerem meios de categorizar diferentes tipos de metonímias, bem como a possibilidade de observar como umas se relacionam a outras. Dentre estas, a autora discorre acerca da taxonomia proposta por Radden e Kövecses (1999).

A classificação proposta pelos autores, de acordo com Littlemore (2015), segue uma hierarquia e é dividida em duas categorias gerais, quais sejam: TODO E PARTE e PARTE E PARTE e abarcam uma diversidade de MCIs que sustentam a ocorrência de metonímias. A primeira – TODO E PARTE – compreende situações nas quais parte de algo representa o todo ou vice-versa. Nesta categoria, Radden e Kövecses (1999) mapeiam seis MCIs que dão origem a vinte e um tipos de metonímia. São estes: entidades físicas, escala, constituição, evento, associação, e propriedade de categoria⁵³. Já a segunda – PARTE E PARTE – refere-se a um conceito que é simplesmente relatado por ser a parte de algo. Em PARTE E PARTE, os autores identificam dez MCIs que originam trinta e três tipos de metonímias. Os MCIs são: ação, percepção, causação, produção, controle, posse, contenção, localização, signo e referência e modificação⁵⁴.

Na figura 5, é possível perceber de forma esquemática os exemplos MCIs e metonímias depreendidas na taxonomia de Radden e Kövecses (1999), redesenhada por Littlemore (2015). Cumpre salientar que os exemplos fornecidos baseiam-se, de acordo com a autora, em banco de dados de interação, como o BoFE (*Bank of English*), o *British National Corpus* (BNC) e o *Corpus of Contemporary American English* (COCA).

⁵³ São exemplos destes MCIs, baseados em Littlemore (2015): Entidade física (quando uma parte de uma entidade é capaz de representar o todo); Escala (o fim da escala pode servir para designá-la por completo); Constituição (o material do qual fabrica-se um objeto pode designá-lo); Evento (uma parte do evento pode representar o evento inteiro); Associação (um membro da categoria é utilizado para representar toda uma categoria) e Propriedade de categoria (a propriedade saliente de uma categoria designa a categoria como um todo).

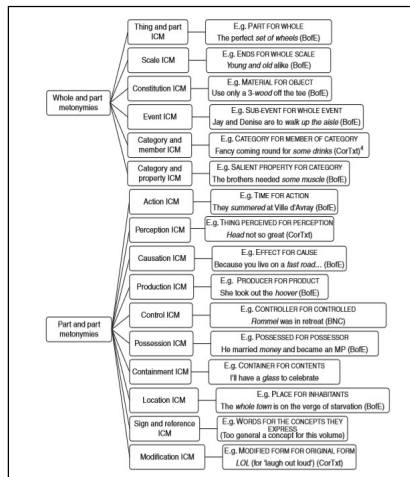


Figura 5: Taxonomia de metonímias proposta por Radden e Kövecses (1999), redesenhada por Littlemore (2015), com exemplos retirados dos banco de dados o BOFE (*Bank of English*), o *British National Corpus* (BNC) e o *Corpus of Contemporary American English* (COCA).

Com o fundamento na taxonomia de Radden e Kövecses (1999), explicita-se agora a metodologia de análise de dados e o contexto da aplicação dos diários de aprendizagem.

3. Metodologia de Análise: o método da leitura de Sardinha (2007) e o contexto de aplicação dos diários on-line

Neste trabalho, opta-se pela leitura pelo fato de ser de fácil aplicação pelo analista. Ainda que sejam métodos direcionados a mapear metáforas, o método da leitura pode ser facilmente aplicado à identificação de expressões metonímicas.

Sardinha (2007) pontua que há duas vertentes para este método: realizar a leitura sem nenhuma metáfora em mente e buscar tantas quanto houver, de acordo com os objetivos ou ler o texto para encontrar uma ou mais metáforas específicas. Elegeu-se para as análises a segunda opção, visto que se baseou esta busca pelas metonímias na taxonomia proposta por Radden e Kövecses (1999). Sardinha (2007) recomenda também que a leitura dos dados seja realizada por mais de um leitor, a fim de propiciar maior confiabilidade no processo.

Isto posto, o processo de escolhas dos excertos deu-se do seguinte modo: realizou-se uma atenta leitura à taxonomia de Radden e Kövecses (1999) abordada na seção anterior; buscou-se encontrar, em uma primeira leitura, as expressões metonímicas que pudessem ir de encontro à catalogação de metonímias e MCIs de base a estas propostas pelos autores; encontradas as expressões, delimitou-se os excertos a serem analisados; após, realizou-se nova leitura por outro analista a fim de verificar a aproximação entre a taxonomia e as expressões metonímicas e, finalmente, construíram-se as argumentações que defendem a aproximação entre as expressões metonímicas e a taxonomia proposta por Radden e Kövecses (1999). Ao final do artigo, é possível visualizar o texto completo dos participantes.

Os excertos analisados integram os diários de aprendizagem on-line de 2 participantes, redigidos no período de 30 de agosto a 12 de dezembro de 2018. Estes participantes são militares de carreira do Exército Brasileiro (doravante EB) e participam de grupos de estudos *on-line* de Espanhol como Língua Adicional. Os encontros são ministrados por meio da interface *Skype* e realizados semanalmente, com duração de 1 hora cada. Têm por objetivo principal a habilitação⁵⁵ dos alunos no idioma para missões no exterior, pela aprovação no exame de certificação internacional DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)⁵⁶ e/ou no Exame de Proficiência de Língua Escrita (EPL) e de Língua Oral (EPL) aplicados pelo Centro de Estudos de Pessoal, organização militar do EB.

Os diários foram escritos tanto a partir de questionamentos diretos aos alunos (“o que é aprender? “O que é aprender outra língua? Como você estuda? O que você realiza ao longo da aula?) quanto de relatos livres a respeito do processo de aprendizagem do espanhol neste contexto *on-line*.

A seguir, na seção 4, apresentam-se as análises dos excertos.

⁵⁵ Para saber mais sobre o processo de habilitação dos militares do Exército Brasileiro, cf. portaria disponível em : acesso em 25 de janeiro de 2019.

⁵⁶ No site www.cervantes.es, encontram-se mais informações sobre o Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

4. Análises

A partir da leitura dos diários e a apreensão dos excertos, foi possível mapear alguns MCIs dados pela taxonomia de Radden e Kövecses (1999) e, por questões de espaço deste gênero acadêmico, selecionaram-se três deles: evento, modificação e locação. As expressões metonímicas encontram-se em itálico. Os excertos foram numerados de 1 a 6.

(1) Enfim, o aprendizado tem que nascer em você, da sua vontade incontrolável de alcançar aquele objetivo. Não é fácil aprender outro idioma, mas também não é impossível. Esteja preparado para derrota porque já conhecemos nossas reações no caso de vitória. Procure se cercar de pessoas que compartilham o mesmo objetivo que o seu. E o mais importante, não se conforme com aquele maldito *TRAÇO!* (Diário de aprendizagem do participante 1B, 11 de dezembro de 2018).

(2) *Espanhol3 1 3 2. #Quemésabe.* (Diário de aprendizagem do participante 1B, 11 de dezembro de 2018).

Os excertos (1) e (2) exemplificam expressões metonímicas utilizadas pelo participante 1B na escrita de sua postagem relatando sua aprovação nos Exames EPLO e EPLE acima mencionados. A primeira é o uso da entidade-veículo *traço* que dá acesso à entidade-alvo reprovação. Sua utilização justifica-se por ser a menção que se recebe após a correção das provas pelos professores do Centro de Estudos de Pessoal, organização militar responsável pela emissão da certificação linguística aos integrantes de carreira do Exército Brasileiro (doravante EB)⁵⁷.

De acordo com a portaria 311-EME, de 08 de agosto de 2017, os militares do EB que desejam demonstrar sua proficiência em idiomas (inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e russo) são testados em habilidades linguísticas separadamente (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita), nas quais é possível ser avaliado de 0 a 4, dependendo do nível de proficiência pretendido pelo candidato⁵⁸. Receber um traço ao lado do nome referente a uma destas habili-

⁵⁷ É possível acessar esse SUB-EVENTO no site: <http://www.cidex.eb.mil.br/resultado-2-eple-eplo-2018>. Acesso em 26 de janeiro de 2018.

⁵⁸ O candidato militar, ao inscrever-se para os exames, realiza uma avaliação direcionada a um determinado nível linguístico, escalonado de 1 a 3. Caso não consiga, recebe a menção traço. O nível 4 somente é conseguido por meio de certificações internacionais, como o DELE, Cambridge, DELF, DALF dentre outros.

dades linguísticas avaliadas no idioma é um SUB-EVENTO dentro do EVENTO reprovação, que ocorre no MCI de evento – habilitação linguística no Exército.

Por outro lado, *Espanhol 3132* é a entidade-veículo que fornece o acesso à entidade-alvo aprovação. O uso de *Espanhol* remete ao idioma a que o candidato submeteu-se à avaliação e a numeração apresentada pelo participante, *3132*, refere-se às suas menções nas habilidades: 3 na compreensão auditiva, 1 na expressão oral, 3 na compreensão leitora e 2 na expressão escrita. É um SUB-EVENTO dentro do EVENTO aprovação, que ocorre igualmente no MCI de evento – habilitação linguística no Exército.

Deste modo, como nos relembra Littlemore (2015), pelo fato de não ser possível ativar todo o conhecimento sobre algo, ressalta-se um de seus aspectos, que, no caso do excerto, é a numeração recebida que dá acesso à aprovação nas habilidades linguísticas. Defende-se tratar de um SUB-EVENTO dentro de um EVENTO porque comprime diversas ações como a realização da prova, os estudos, a correção das provas e a divulgação dos resultados.

A figura 6 exemplifica o diagrama da metonímia SUB-EVENTO POR TODO O EVENTO depreendida nos excertos.

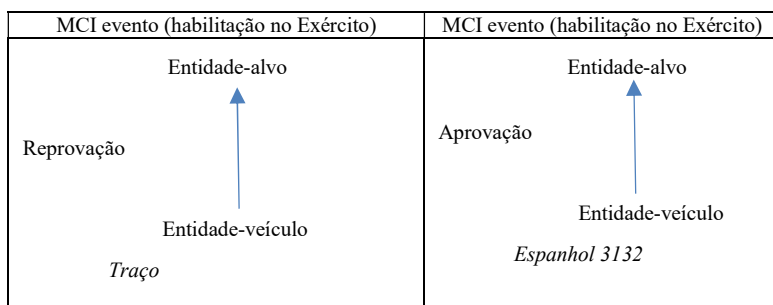


Figura 6: diagramas da metonímia SUB-EVENTO pelo EVENTO nos excertos (1) e (2).

Nos excertos (3), (4), (5) e (6), é possível depreender a metonímia MODIFICAÇÃO PELA FORMA ORIGINAL dentro do MCI Modificação:

(3) As aulas estavam focadas nos testes *DELE* anteriores, com inserção de novas gramáticas e conversação simulada. As aulas eram em dupla com alunos de níveis similares. (Diário do participante 1A, 12 de dezembro de 2018).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(4) Portanto, minhas aulas focaram os testes *DELE* e *CEP*, sempre com atividades para casa e intensidade nas aulas por Skype. (Diário do participante 1A, 12 de dezembro de 2018).

(5) As aulas eram voltadas para provas do *DELE/CEP* (Diário do participante 1A, 12 de dezembro de 2018).

Como citado anteriormente neste artigo, Langacker (1993) ressalta ser a metonímia um recurso que visa à economia de memória. Dessa maneira, a entidade-veículo *CEP* dá acesso à entidade-alvo Centro de Estudo de Pessoal, em uma MODIFICAÇÃO PELA FORMA ORIGINAL, ou seja, uma abreviação para designar a instituição responsável pela correção dos exames de proficiência. Esta modificação ressalta um aspecto econômico na memória que se materializa em termos linguísticos pelo encurtamento da denominação da instituição militar.

De igual modo, a entidade-veículo *DELE* dá acesso à entidade-alvo Diploma de Español como Lengua Extranjera, um dos exames possíveis para a atestação da proficiência linguística dos militares do EB. Há também uma MODIFICAÇÃO PELA FORMA ORIGINAL, de Diploma de Español como Lengua Extranjera para *DELE*. Nota-se que o participante 1A qualifica, nos, os exames com as abreviações das entidades-veículo aqui destacadas. A figura 7 elucida os diagramas desta metonímia:

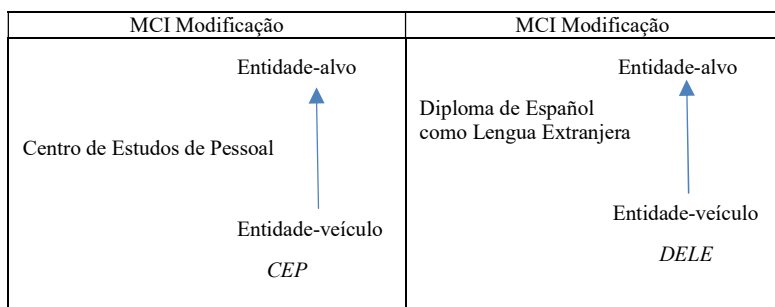


Figura 7: Diagramas da metonímia MODIFICAÇÃO PELA FORMA ORIGINAL

O excerto a seguir, apesar de utilizar-se da entidade-veículo *CEP* em uma relação de MODIFICAÇÃO PELA FORMA ORIGINAL, demonstra a emoção do participante 1B em obter a aprovação no exame oferecido pelo Centro de Estudos de Pessoal. Para construir o seu relato, o participante 1B lança mão de outras semioses e constrói um texto multimodal bastante circulado no ambiente virtual: o *meme*.

(6)



(Diário do participante 1B, 11 de dezembro de 2018).

Consoante a afirmação anteriormente apresentada de Santos e Weber (2017), é possível articular múltiplas semioses na construção de um diário de aprendizagem, visto os diversos recursos digitais propiciados pelas interfaces gráficas atuais; recursos estes que o participante 2B lança mão para a construção de seu relato.

O *meme* “Já acabou Jéssica?”⁵⁹ é conhecido por haver sido elaborado por conta de uma discussão e consequente agressão física entre duas amigas. Uma delas levanta-se e afirma: “Já acabou Jéssica?” Este bordão foi compartilhado nas redes sociais⁶⁰ e é aplicado em situações nas quais parece ser difícil resolver algum impasse, mas é preciso manter-se determinado a fazê-lo, ou, como nos termos populares, “levar pancadas e manter-se de pé”.

Com a utilização dos recursos gráficos disponíveis em seu celular, o participante reelaborou o *meme* e utilizou-se da entidade - veículo *CEP* de maneira a criar um efeito de personificação do local. Não seria a própria instituição Centro de Estudos de Pessoal que o reprova, o “bate”, mas sim os “habitantes”, os profissionais que corrigem o exame de proficiência oferecido por este lugar. Com isso, argumenta-se que, neste excerto, a metonímia depreendida nos termos de Radden e Kövecses (1999) é LOCAL PELOS HABITANTES.

A figura 8 demonstra o diagrama de análise do excerto:

⁵⁹ No vídeo é possível encontrar a filmagem da discussão entre as amigas que deu origem ao *meme* “Já acabou Jéssica?”.

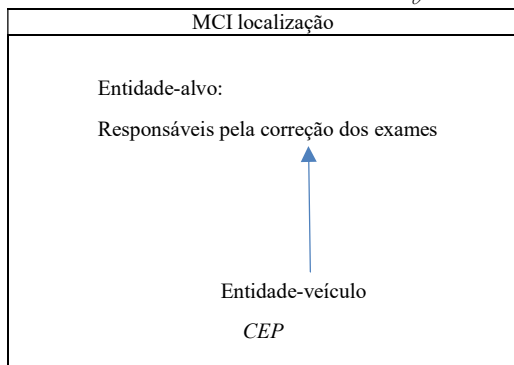


Figura 8: diagrama da metonímia LOCAL PELOS HABITANTES no excerto (6).

Percebe-se que nos excertos (3), (4), (5) e (6), os participantes utilizaram a mesma entidade-veículo para dar acesso a entidades-alvo diferenciadas, o que demonstra que o significado linguístico, conforme as assunções basilares da LC, não é estático, mas dinâmico, flexível e construído com base em nossas experiências de mundo (GEERAERTS, 2006). Os participantes atribuíram diferentes significados ao veículo *CEP* a depender do contexto em que relatavam suas experiências com os exames e criou-se (como no caso do excerto 6) uma nova relação metonímica entre as entidades veículo e alvo.

5. Considerações finais.

Ao longo deste trabalho, apresentou-se a teoria da Metonímia Conceptual e a proposta de taxonomia baseada em Radden e Kövecses (1999). Pelas análises, foi possível demonstrar a ativação do pensamento metonímico dos participantes 2A e 2B em relação ao seu processo de aprendizagem. Destaca-se a utilização da entidade-veículo *CEP* que forneceu acesso a duas entidades-alvo distintas, corroborando as assunções da LC sobre a flexibilidade e a dinamicidade do significado linguístico e seu situamento cultural. Espera-se que, com a continuidade da pesquisa, novas ações possam ser criadas em conjunto com os alunos com vistas a alcançar o objetivo principal da investigação de mestrado: o aperfeiçoamento docente neste contexto virtual, em um pilar de educação autêntica que, como resalta Freire (1968) “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDO, S. Metáfora e metonímia em expressões cotidianas. In: TELES, P. T.; FERRARI, L. (orgs). *Linguística Cognitiva: da linguagem aos bastidores da mente*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- EVANS, V.; GREENS, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERHARDT, A. F. L. M. É de pessoas que se trata: o lugar da Língua Cognitiva em uma Linguística Aplicada Indisciplinar. In: TELES, P. T.; FERRARI, L. (orgs). *Linguística Cognitiva: pensamento, linguagem e cultura*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Theoretical prerequisites. Vol. I. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JONHSON. M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago, 1980.
- LAKOFF, G; JONHSON, M. *Metáforas da vida Cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 360p
- LITTLEMORE, J. *Metonymy: hidden short cuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p.11-24
- RADDEN, G.; KÖVECSSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: K-U, P.; RADDEN, G. (org). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdã: John Benjamins, 1999. p. 17-59

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SANTOS, E.; WEBER, A. Diários online, cibercultura e formação multirreferencial. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. (Orgs). *Diário de pesquisa na cibercultura*. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

#MEUEXABUSIVO: ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DE UM POST NA PÁGINA “QUEBRANDO O TABU”

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianeezasaraiva@uern.br

RESUMO

Quebra dos direitos femininos, dominação masculina, casos de feminicídio, combate às práticas de intolerância racial, religiosa, sexual e de classe social, protestos, manifestações políticas e leis são temáticas recorrentes na página do *instagram* “Quebrando o Tabu”. Com *posts* claros, dinâmicos, polêmicos e nada conservadores, a página escolhida vem ganhando notoriedade na contemporaneidade. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos de mulheres vítimas de agressão, em uma postagem veiculada na página “Quebrando o Tabu”, intitulada *#meuexabusivo*. Ademais, intenciono discorrer as implicações desses discursos no processo de (trans)formação identitária das seguidoras/internautas. Para isso, ancoro-me nos postulados teóricos da Análise Crítica do Discurso, com foco nas discussões de Fairclough (2008), Dijk (2008), além das concepções de identidade de Bauman (2005), Giddens (2002) e de dominação masculina, de Bourdieu (2005). O *corpus* é composto por um *post* do mês de julho, cuja análise dar-se-á dentro do paradigma qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 2006). Os resultados indicam que a página em análise promove uma forte interação entre os seguidores, justamente pelo teor de suas postagens. É relevante frisar, também, que a postagem escolhida contempla um tema que é, na maioria das vezes, de interesse feminino, por discutir direitos violados, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, gerando, portanto, um mix de sensações, dentre os quais se destacam a vergonha, a indignação e o desejo de mudança.

Palavras-chave:

Gênero *post*. Identidade Feminina. *Quebrando o tabu*.
Relações de Poder. Análise Crítica do Discurso.

1. Introdução

A página “Quebrando o Tabu”, no *instagram*, tem ganhado grande notoriedade nos últimos meses. Rotulada como polêmica e transgressora, conta, hoje, com mais de dois milhões e oitocentos mil seguidores e mais de três mil publicações. Essa grande repercussão pode ser associada, notadamente, aos interesses dos internautas nas temáticas em pauta, que, na maioria das vezes, questiona e promove reflexões sobre aborto, direitos negligenciados, sexualidade, política e episódios de intolerância, fazendo, pois, jus ao nome da página.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar um *post*, veiculado no dia 31 de julho, na página “Quebrando o Tabu”, intitulado *#meuexabusivo*. A postagem conta com sete depoimentos, que, por sua

vez, se caracterizam como discursos que retratam relacionamentos em que as mulheres são vítimas de opressão, de humilhação, de maus tratos físicos, culminando, portanto, em medo, vergonha, indignação e, sobretudo, o desejo de mudança.

Partindo dessa premissa, recorrerei aos postulados teóricos da Análise Crítica do Discurso, mais especificamente à corrente de Fairclough, haja vista se voltar para o discurso e para as mudanças sociais. Logo, as concepções de Fairclough (2008), Dijk (2008) e Sztompka (2005) serão fundamentais. Convém salientar, ainda, que irei discutir como esses depoimentos – que compõem a postagem – corroboram no processo de (trans)formação da identidade feminina, reportando-me, para isso, aos preceitos de Bauman (2005) e Medeiros (2009).

Os resultados, sumariamente, indicam que as discussões que se voltam para o alto índice de mulheres vítimas de relacionamentos abusivos despertam um grande interesse nas internautas da página “Quebrando o Tabu”. Essa afirmação pode ser comprovada a partir da interação nas postagens, isto é, o alto número de curtidas e comentários. É válido frisar que o teor dos comentários constata a indignação pelo fato de que, mesmo em tempos pós-modernos, muitas mulheres ainda são submissas aos homens e que alguns direitos femininos, como a liberdade de expressão e o direito sobre o próprio corpo, são violados.

2. *Análise Crítica do Discurso: mudanças sociais e relações de poder*

O termo discurso tem permeado inúmeras pesquisas nas últimas três décadas. As que se voltam para a Análise Crítica do Discurso – Doravante ACD – contemplam, em linhas gerais, questões relativas às minorias, às mudanças sociais, às ideologias e às relações de poder. Nesse sentido, compreendo que este trabalho contempla os pilares desta teoria, haja vista trazer à tona a discussão sobre as relações de poder que os homens exercem sobre as mulheres e sobre como os discursos das vítimas, nas redes sociais, indicam a perpetuação de relacionamentos abusivos na contemporaneidade. Assim, as premissas de Fairclough (2008) e Dijk (2008) para fundamentar, respectivamente, as noções de discurso e de poder, bem como as concepções de Sztompka (2005), para situar a concepção de mudanças sociais e tradições, são consideradas basilares neste trabalho.

Nesse sentido, Pontuo, a priori, o conceito de discurso, por ser o fio condutor deste trabalho. Nos preceitos de Fairclough (2008, p. 90), o

discurso é “o uso da linguagem como forma de prática social”, isto é, não há como pensar discurso de maneira imóvel, estagnada, sem movimento, uma vez que ele vai além da materialidade linguística, além da estrutura formal do texto. Em linhas gerais, o discurso se preocupa com as pessoas a sua volta, com o contexto de produção, com os meios de circulação/divulgação deste discurso, com o público-alvo de recepção, com os elementos linguísticos utilizados para conferir coesão, coerência e clareza textuais, com as questões implícitas – muitas vezes subjacentes nos textos na Modernidade Tardia –, com os processos metafóricos, ironias, e, neste trabalho, com os aspectos que indicam mudanças sociais.

A respeito das concepções de poder, convém destacar as palavras de Meira (2016), que, concordando com os preceitos de Dijk (2008), afirma que o poder social é definido em termos de controle, tendo em vista que determinados grupos exercerem controle sobre as ações, atitudes e a forma de pensar dos membros de outros grupos. Para que esse controle ocorra, alguns fatores se sobressaem, dentre eles: força, dinheiro, *status*, fama, conhecimento, informação, “cultura” ou, na verdade, várias formas públicas de comunicação e discurso. Saliento ainda, que o poder não é absoluto. Logo, os grupos podem exercer maior ou menor controle sobre outros grupos ou simplesmente controlá-los em situações específicas.

Partindo da compreensão da importância das mudanças sociais para este trabalho, julgo pertinente apresentar, também, este conceito. Para Sztompka (2005, p. 30), mudança social é entendida como a “transformação da organização da sociedade e de seus padrões de comportamento através do tempo; é a modificação da maneira como a sociedade é organizada; diz respeito às variações das relações entre indivíduos, grupos, organizações, culturas e sociedades através do tempo”. Inversamente, temos a tradição e, para o autor, o indivíduo não vive sem tradições, embora se mostrem, cotidianamente, insatisfeitos com as suas, pois ela é a sabedoria das gerações, uma vez que confere um legado, uma história, determinam a formação da identidade de um povo, firmam raízes e fidelizam vínculos com os povos de uma dada região (MEIRA, 2016).

Em suma, ao levar em consideração os conceitos de discurso, de relações de poder, de mudanças sociais e de tradições, é importante enfatizar que os discursos que contemplam as agressões às mulheres – práticas abusivas – indicam tradições e permanências (DEL PRIORE, 2013), além de suscitarem a ideia de submissão, de medo, de vergonha, de humilhação, que, por sua vez, são provenientes da dominação masculina,

das relações de poder que o homem exerce sobre a mulher e da perpetuação da cultura do machismo na sociedade.

3. (Trans)formação da identidade feminina nas páginas do instagram

A identidade feminina tem sido pauta constante nas pesquisas de gênero (*gender*) no país. Isso porque a concepção de que as identidades são fluidas, líquidas, que se transformam e que se moldam mediante as experiências com o mundo e com as pessoas a nossa volta requer, cada vez mais, discussões e constatações. Partindo, então, dessa premissa, discorrerei aqui, neste tópico, como se dá a fragmentação da identidade feminina a partir das postagens na página do *instagram* “Quebrando o Tabu”. Para isso, recorri às concepções teóricas de Bauman (2005), para explicar a liquidez das identidades, e de Medeiros (2009), para discorrer sobre as características que indicam a crise existencial.

Conforme já mencionado, Bauman defende o conceito de liquidez⁶¹. Essa defesa fundamenta-se em uma necessidade do indivíduo, pois “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria uma incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo” (BAUMAN, 2005, p. 60). Isso explica o fato das mulheres traçarem novos ideais, romperem as imposições sociais e os pensamentos limitantes, pois assumir sempre a mesma identidade, como a de uma de uma esposa afetuosa, que jamais questiona, soa como um fardo, visto que, em seus discursos, as mulheres sinalizam a necessidade de expor o que pensam sobre determinados assuntos, de manter relações de amizades, independentemente de ser com alguém do sexo masculino ou do feminino, de trajar o que as agrada-na e de findar um relacionamento, assim ela enxergue ser a melhor opção. Essas fragmentações identitárias caracterizam a pós-modernidade.

Paralelo a isso, Medeiros (2009) evidencia que a identidade está relacionada com os critérios que definem um indivíduo, bem como a um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como coerência, valor, pertencimento, autonomia e confiança. Entretanto, esses sen-

⁶¹ O autor é precursor do conceito de liquidez. Esse conceito retrata a ideia de que tudo é efêmero, volátil, passível de transformação, de mudanças. A fim de endossar isso, atribuiu às suas obras o termo “líquido/líquida”, compondo, inclusive, os títulos destas, como *Modernidade líquida*, *Amor líquido*, dentre muitas outras.

timentos de identidade nem sempre se manifestam de forma coerente e pacífica, mas, ao contrário, evoluem frequentemente em meio às tensões, aos conflitos e aos compromissos. Esse conceito de si próprio, que significa a maneira pela qual nós mesmos nos definimos, não é uma noção estática, pois está em constante evolução em função da idade e das experiências vividas. Essa noção que implica nos questionamentos “quem eu sou?”, “qual o meu papel no mundo?” nos auxiliam na compreensão dos conflitos existentes, que determinam o momento crucial das transformações identitárias, aos quais, os sociólogos, chamam de crise existencial (MEIRA, 2016).

Dessa forma, Meira (2016) explica que as crises de identidades são processos naturais pelos quais os indivíduos pós-modernos passam, embora não compreendam exatamente o porquê disso. Esse aspecto pode ser comprovado nas palavras de Bauman (2005, p. 23), ao depreender que só tendemos “a perceber as coisas e colocá-las no foco do nosso olhar perscrutador e de nossa contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou nos decepcionam de alguma outra forma”.

É justamente, nesse momento, que buscamos assumir novas identidades, novos posicionamentos e exercer novos papéis. Porém, dar rumo às nossas vidas envolve risco, devido às inúmeras possibilidades, além das diversidades que temos que enfrentar (MEIRA, 2016). Para isso, o indivíduo precisa estar preparado, uma vez que é necessário romper com o passado e contemplar novos caminhos, isso porque “a segurança alcançada pela estrita obediência aos padrões estabelecidos é efêmera, e em algum ponto se romperá. Ela trai um medo do futuro em vez de fornecer os meios de dominá-lo (GIDDENS, 2002, p. 72).

Essa crise existencial, aliada ao desejo de mudança, promove a fragmentação das identidades das seguidoras da página “Quebrando o Tabu”. Essa transformação é perceptível nos comentários das postagens, no tom de indignação, na concordância com a linha editorial da página e, até mesmo, nos inúmeros compartilhamentos, que, na rede social *instagram*, é mais complexo contabilizar. É preciso endossar que as postagens geram, nas internautas, um momento de profunda reflexão, seja a respeito do seu comportamento enquanto vítima, seja sobre suas ações, ao questionar se elas são condizentes com as de uma mulher que pretende romper as algemas da submissão.

4. #Meuexabusivo: histórico de agressões, patriarcado e submissão

O discurso de que a sociedade é conservadora e patriarcal perdura há muitos anos. Inúmeros pesquisadores, em âmbito nacional e internacional, se dedicaram para investigar a mulher e a inserção dela no meio social. Arelado a isso, foram difundidos estudos sobre os direitos femininos, sobre a violação destes e como essa contravenção implica em um histórico de agressões e submissão das mulheres aos homens. A esse fenômeno, chamamos patriarcado.

Mary del Priore (2013), em sua obra *Histórias e conversas de mulheres*, afirma que as mulheres são feitas de rupturas e permanências. Essa categorização foi amplamente discutida por Meira (2016), por entender que há avanços na concessão de direitos femininos, embora eles não sejam, efetivamente, aplicados na sociedade. A título de ilustração, pon-tuo, aqui, duas leis de extrema importância no combate às agressões e aos homicídios: Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio. Essas leis são consideradas de extrema importância para o universo feminino, tendo em vista suas proposituras. Porém, conforme já dito, há persistência nos altos índices de violência contra as mulheres e de assassinatos, comprovando-se, portanto, o cenário de submissão feminina.

É válido ressaltar, ainda, que a submissão feminina decorre, em grande maioria, da condição financeira das mulheres. Isso pode ser confirmado a partir das palavras de Meira (2012, 2016), ao afirmar que, por não ter condições de autossustento e de sustento dos filhos, as mulheres se submetem a situações vexatórias, humilhantes, que geram vergonha e indignação. É comum ver também, nas práticas sociais, o discurso de que as mulheres não podem contar com a ajuda de familiares, pois o discurso “ruim com ele, pior sem ele” ainda é uma constante, caracterizando-se, também, como um fator preponderante na decisão de continuar casada, mesmo que isso implique na certeza de sucessivas agressões verbais, físicas e psíquicas, advindas daquele que, um dia, ela escolheu para assumir o status de companheiro.

A fim de aprofundar a discussão, resalto que a submissão feminina não pode ser relacionada, apenas, aos castigos físicos. O veto ao direito sobre o próprio corpo - quando ela não quiser a relação sexual -, à liberdade de expressão, à privacidade, à escolha dos representantes em um processo de eleição, da roupa que vai usar, do círculo de amigos, da bebida em uma festa, dentre muitos outros quesitos, se caracterizam, inquestionavelmente, como submissão da mulher ao homem, ou seja, há

uma forte relação de poder, em que o homem é o dominador e a mulher é a dominada (DIJK, 2008).

No que diz respeito à forma como o patriarcado é visto nas redes sociais, saliento que, na página “Quebrando o Tabu”, as postagens sempre contemplam um viés feminista, principalmente porque a ascensão da mulher na sociedade pós-moderna ainda é um tabu e a quebra deste é o objetivo da página, conforme o próprio nome indica. Na maioria das vezes, os comentários são de mulheres, que concordam com o teor das postagens. Em contrapartida, é preciso destacar que há, também, comentários de mulheres que discordam do discurso da linha editorial da página e, conseqüentemente, das demais internautas, gerando, assim, polêmicas. Isso comprova a pluralidade das identidades das seguidoras da página.

5. *Trilhas que conduzem às análises*

Vejam, abaixo, a postagem escolhida para análise, neste trabalho. Como já mencionado anteriormente, trata-se de um *post*, em 31 de julho de 2019, e recebeu a *hashtag* #meuexabusivo. Mais abaixo, temos um quadro com os sete depoimentos que compõem a postagem, as expressões que se destacam e a síntese das análises, mediante as categorias discutidas acima, a saber: discurso, relações de poder, fragmentação das identidades e feminismo.

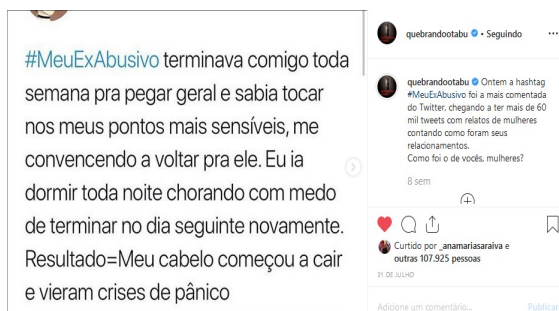


Figura 01 – postagem na página Quebrando o Tabu, em 31 de julho de 2019.

Ao consultar a página “Quebrando o Tabu”, no Instagram, é possível constatar que a postagem obteve mais de 107 mil curtidas e mais de dois mil e cem comentários. Essa grande atividade de interação pode ser justificada por dois motivos. Primeiro, pela temática polêmica e pelo fato de inúmeras mulheres serem vítimas de relacionamento abusivo; segun-

do, devido ao pedido da linha editorial, ao escrever “Ontem a *hashtag* #MeuExAbusivo foi a mais comentada no *Twitter*, chegando a ter mais de 60 mil *tweets* com relatos de mulheres contando como foram seus relacionamentos. Como foi o de vocês, mulheres?”. Nos comentários, vemos relatos que se assemelham aos depoimentos que serão analisados abaixo, reafirmando, assim, a influência da página no processo de (trans)formação das identidades femininas e da submissão das mulheres aos homens.

Vejamos, agora, cada depoimento e sua respectiva análise:

Depoimento	Trechos que sinalizam submissão feminina aos homens	Análises
<p>#MeuExAbusivo terminava comigo toda semana pra pegar geral e sabia tocar nos meus pontos mais sensíveis, me convencendo a voltar pra ele. Eu ia dormir toda noite chorando com medo de terminar no dia seguinte novamente. Resultado=Meu cabelo começou a cair e vieram crises de pânico</p>	<p>“terminava pra pegar geral” “convencendo a voltar pra ele” “dormir chorando com medo de terminar” “cabelo começou a cair” “crises de pânico”</p>	<p>– Neste depoimento, constatamos um discurso de submissão feminina, de impotência, de medo, decorrente do patriarcado. – Essa forte relação de poder que o homem exerce sobre a mulher (DIJK, 2008) implica em uma identidade de mulher frágil e dependente. Há, notadamente, tradição (SZTOMPKA, 2005), permanência do império do macho (DEL PRIORE, 2013), fazendo com que a mulher passe por situações degradantes, seja por medo, seja por dependência financeira e/ou emocional.</p>

<p>#meuexabusivo eu não podia ter amigos, não podia ficar online depois que ele dormisse, controlava quem não seguia nas redes sociais, não podia fazer coisas que eu gostava, e caso eu não fizesse algo que ele queria ele fazia chantagem emocional.</p> <p>01:18 · 30/07/2019 · Twitter for Android</p>	<p>“não podia ter amigos” “não podia ficar online” “controle de quem me seguia” “não podia fazer o que gostava” “fazia chantagem emocional”</p>	<p>– O discurso deste depoimento coloca em evidência algo muito reproduzido por inúmeras mulheres vítimas de relacionamento abusivo: “ele me controla”.</p> <p>– Há, claramente, relação de poder do homem sobre a mulher (DIJK, 2008), e há, também, uma anulação da vida desta mulher, ao fazer somente o que o parceiro quer, gosta.</p> <p>– Este controle excessivo do homem sobre a mulher, inclusive no uso de redes sociais, no círculo de amigos e nos hobbies, implica em tradições sociais (SZTOMPKA, 2005).</p> <p>– Percebe-se, aí, a identidade da mulher submissa, que cede às chantagens, dominada.</p>
<p>#MeuExAbusivo me xingava e me humilhava na frente das pessoas me chamando de burra, lerda, animal e coisas do tipo e depois vinha com o papinho de "ah mas tu sabe que eu gosto de ti ne" pra amenizar as merdas que ele me dizia. +</p> <p>02:46 · 30/07/2019 · Twitter for Android</p>	<p>“me xingava” “me humilhava na frente das pessoas” “depois vinha com papinho pra amenizar as merdas”</p>	<p>– Nítido discurso de agressões verbais, condicionando a mulher à posição de inferioridade;</p> <p>– Sentimento de vergonha e humilhação, principalmente pelo fato das práticas vexatórias ocorrerem publicamente;</p> <p>– Forte relação de poder do homem sobre a mulher</p>

		<p>(DIJK, 2008);</p> <ul style="list-style-type: none"> – Indício de crise de identidade por ficar em dúvida se perdoa o tratamento humilhante ou rompe o relacionamento (MEDEIROS, 2009). – Linha transitória entre a tradição e a mudança social (FAIRCLUOGH, 2008), visto que o ex-abusivo se comportava de forma inadequada, mas se retratava.
 <p>#MeuExAbusivo falava que ex dele e louca. e provavelmente agora sou a e louca também. clássico. o que os car não contam é que a ex não fica louca sozinha.</p> <p>23:46 · 29/07/2019 · Twitter Web App</p>	<p>“falava que ex era louca” “agora sou a ex louca também” “ex não fica louca sozinha”</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Discurso que indica ironia ao afirmar “agora sou a ex-louca também”; – Linha transitória entre a tradição e a mudança social, haja vista se discutir como eram os relacionamentos anteriores (SZTOMPKA, 2005), algo inadmissível no século passado, em que os relacionamentos eram firmados para durar. – Identidade de mulher aliviada, que se isenta da culpa de ter assumido algum comportamento tido como louco.

<p>#MeuExAbusivo no início é um príncipe, o homem da tua vida, depois ele consegue te afastar dos teus amigos, começa a te controlar, a cada briga a chantagem emocional é tão grande que a culpa sempre é sua...</p> <p>09:52 · 30/07/2019 · Twitter for Android</p>	<p>“no início é um príncipe” “depois te afasta dos amigos” “te controla” “chantagem emocional” “a culpa é sua”</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Artefatos que permitem a associação a um “príncipe”, implicando no processo de intertextualidade com os clássicos infantis, que determinaram o estereótipo do parceiro perfeito; – Discurso de controle e de posse, principalmente ao afastar dos amigos. Há, portanto, relação de poder do homem sobre a mulher e sobre os que convivem com ela (DIJK, 2008); – Processo de culpabilização da vítima. – Identidade de mulher submissa, solitária e insegura (BAUMAN, 2005) (MEDEIROS, 2009).
<p>#MeuExAbusivo toda mulher que já vivenciou um relacionamento abusivo leva uma cicatriz pro resto da vida. Medo de vivenciar novamente as mesmas manipulações, medo de passar pelas mesmas mentiras, medo de sofrer os mesmos abusos físicos psicológicos, medo de ser você mesma..</p>	<p>“cicatriz pro resto da vida” “medo” “medo das manipulações” “medo das mentiras” “medo dos abusos físicos e psicológicos” “medo de ser você mesma”</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dentre os depoimentos em análise, este foi o que gerou maior concordância, medianamente os comentários. – Há, então, um discurso de identificação, de pertença (MEDEIROS, 2009); – Forte relação do homem sobre a mulher (DIJK, 2008); – Tradições quanto ao processo de silenciamento, de aceitação das manipulações, das mentiras, dos abu-

		<p>sos (SZTOMPKA, 2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Permanência (DEL PRIORE, 2013) da Submissão Feminina, dos medos. – Identidade da mulher que tem medo. Conflitos internos e externos do indivíduo – crise de identidade. - Medo de viver a repetição dos episódios, julgando serem elas as culpadas.
<p>Ele cria em você uma dependência emocional , depois tenta destruir a sua personalidade para se moldar a ele , depois ele te tem como propriedade , não te respeita mais , e quando começa a te culpar pelos erros dele é quando você se pergunta como chegou a aquele nível #MeuExAbusivo</p>	<p>“dependência emocional” “destruir sua personalidade” “ele te tem como propriedade” “não te respeita” “culpa pelos erros dele” “como chegou a aquele nível?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Discurso que indica submissão feminina, caracterizando o patriarcado (DEL PRIORE, 2013); – Imposição comportamental, culminando em falta de respeito e culpa pelos erros. – Crise de identidade, ao questionar “como chegou a aquele nível” (BAUMAN, 2005; MEDEIROS, 2009); – Nítida identidade de mulher dependente. Essa dependência emocional é resquício, na maioria das vezes, da dependência financeira (MEIRA, 2016).

Tabela 01 – Quadro analítico da postagem *#MeuExAbusivo*. Elaborado pela autora (MEIRA, 2019).

Os depoimentos que compõem a postagem indicam, em resumo, que os relacionamentos abusivos apresentam características específicas, implicando na identificação do perfil do dominador. Como exemplo des-

sas características, podemos ressaltar os abusos físicos e psicológicos, o controle em relação às amizades e ao uso de redes sociais, os xingamentos, e, principalmente, a chantagem emocional. É perceptível, também, uma uniformização no que diz respeito às indicações de tradições, na visão de Sztompka (2005) e de permanências, na visão de Del Priore (2013), com raros casos de transição para as mudanças sociais e rupturas, sucessivamente. Quanto às questões identitárias, é possível inferir que há o predomínio da identidade da mulher frágil, dependente financeira e emocionalmente, que tem medo e que se sente culpada. Há, também, crises identitárias, permitindo, então, a fragmentação das identidades.

6. Considerações finais

Os termos “submissão feminina”, “patriarcado”, “crises identitárias”, “tradições” e “permanências” se constituem como fundamentais na discussão deste artigo, cujo objetivo foi compreender como a página do *instagram* “Quebrando o Tabu” discute as concepções de relacionamento abusivo na pós-modernidade. Isso decorre do fato de muitas mulheres estarem submetidas à dependência financeira e emocional, implicando na aceitação de humilhações, xingamentos, bem como o sentimento de medo e de vergonha.

Dessa forma, os sete depoimentos que compõem o *corpus* deste trabalho ratificam que a página “Quebrando o Tabu” discute, com excelência, questões relativas ao feminismo e suas implicações nas práticas sociais vigentes. Nesse sentido, ela cumpre um importante papel, na atualidade, por se configurar como um avanço na quebra de tabus, dentre os quais, neste trabalho, se destaca a dominação dos homens sobre as mulheres.

Por fim, saliento que este trabalho intenciona destacar a importância de discutir o universo das mulheres, seja sobre os avanços da sua inserção social, seja sobre os retrocessos dos direitos já adquiridos. Nesse sentido, tenho empreendido leituras e investigações a fim de dar continuidade aos meus trabalhos de mestrado e de doutorado, cujo objeto de pesquisa, em ambos, se voltava para as redes sociais. Em síntese, espero que este texto alcance inúmeras mulheres que já foram vítimas de relacionamentos abusivos e que buscam, incessantemente, mudar sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MEDEIROS, João Luiz. A identidade em questão: notas acerca de uma abordagem complexa. In: DUARTE, Maria Beatriz (Org.). *Mosaico de identidades*. Curitiba: Juruá, 2009.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista *Claudia*. 2012. 110 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. 2016. 180 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

**MODUAN MATUS E CHACAL EM DIÁLOGO:
POÉTICAS MARGINAIS**

Eduardo Maciel de Salles (UNIGRANRIO)
Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

RESUMO

Intenta-se no presente artigo refletir sobre aspectos intrínsecos e extrínsecos da poesia do baixadense Moduan Matus, assim como pôr em diálogo sua poética com a de Ricardo de Carvalho, o Chacal. Como questão central, temos a problemática da marginalidade, que está presente nas obras poéticas de ambos e a subsequente questão das identidades. Destacam-se também questões sobre o lugar de fala e sobre “lugar”, no sentido dado pelo geógrafo sino-americano Yi Fu Tuan, o lugar de fala de fala e o território discursivo marcante do período da Ditadura civil-militar da década de 1970.

Palavras-chave:

Moduan Matus, Chacal, Poesia marginal, lugar, identidades

1. Introdução

Nascida nos idos anos 70, a poesia marginal se caracterizou como uma manifestação poética e um novo movimento cultural coletivo. Ela não seguia os padrões editoriais e invadia as ruas com textos impressos em mimeógrafos. Irreverente e sem compromisso estético, a também chamada geração mimeógrafo provinha do confronto entre o regime ditatorial vivido na época e da mudança comportamental que começava a surgir no ambiente mundial, também conhecida como contracultura, ou como a denominou um dos principais autores do tropicalismo, Torquato Neto: Geleia Geral. É o período do movimento hippie, da cultura alternativa. Além destas afirmações é necessário saber da importância que tem elevar a poesia marginal ao nível acadêmico, onde provaria a sua relevância como um foco de estudo e pesquisa, não só estudando os grandes clássicos da literatura brasileira mas dando a devida importância e enfoque a literatura mais “obscura” mas não menos relevante que seria a marginal. Levando os fatos ditos acima o presente artigo tem o propósito comparar dois poetas marginais da década de 1970, Edgard Vieira Matos que utiliza o pseudônimo de Moduan Matus e Ricardo de Carvalho Duarte que se denomina Chacal. Também será analisado o contexto onde ambos estão inseridos, assim as razões e o que os transforma em autores marginais trazendo um olhar sensível para a questão do lugar de fala dos autores, observando o contexto social de cada um deles.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ambos provém de um período histórico muito truculento no Brasil, a ditadura de 1964, de maneira que grande parte da arte, muitas vezes, não era só desencorajada mas reprimida e perseguida de forma que alguns autores da época, principalmente os envolvidos com os movimentos de contracultura, estavam sem uma plataforma para publicar seus escritos obrigando-os a inovar, reproduzir seus textos fora dos padrões editoriais tradicionais, afim de que alcançassem de alguma maneira o público interessado, seja na impressão em mimeógrafo, como Chacal ou escrevendo poesias nas fachadas de lojas, como Moduan. Ao tratar destes autores é preciso primeiro se ter uma noção do que seria a marginalidade, seria ela apenas uma falta de editoras para que se publicassem seus escritos? Um dia pode já ter sido um pouco disso, mas há, no movimento, um tom resistência e denúncia. Hoje, as questões ultrapassam a necessidade de uma editora e vão até as relações do escritor com seu lugar ou até mesmo quem ele é, como já foi discutido em um outro artigo sobre o ser marginal e como lidar com as marginalidades em estudo: “No rastro da onda de desconstruções que varreram e varrem o mundo ocidental, noções como gênero, raça, etnia, identidade e marginalidades, ampliaram suas dimensões e limites” (FÉLIX, [s.d.], p. 2) e também na fala:

Tratar da problemática da(s) marginalidade(s) exige, além de um cuidado especial com sua conceituação, utilizar o termo marginalidade, no plural. Trata-se, então, não de marginalidade, mas de marginalidades, pois as próprias margens – individuais e/ou coletivas - podem levar a paragens diversas, dispersas, inclusive, em campos disciplinares também diferentes. (FÉLIX, [s.d.], p. 2)

Como produziam seu material utilizando principalmente o mimeógrafo, a geração de autores marginais da década de 1970 também ficou conhecida como “geração mimeógrafo”. Esta geração teria sido diferente das outras duas que ocorreram durante a ditadura militar, sendo elas: a concretista e a tropicalista. Sendo que o engajamento social e político em cada geração aumentaria, diminuiria ou mudaria de foco, mas a importância de uma literatura engajada era percebida durante todas as gerações. Isso pode ser confirmado na fala da autora Heloísa Buarque de Holanda, no que diz respeito à geração concretista:

Sem dúvida, a atuação da vanguarda concretista instalou definitivamente a necessidade de pensar não só a modernidade, mas também as relações do processo cultural brasileiro com a informação cultural estrangeira. (HOLLANDA, 2004, p. 43)

Comparando os escritores (Moduan e Chacal) pela medida de engajamento social de cada um, pode-se ver que ambos são motivados por uma vontade de melhorar seu espaço, que seria a ideia de espaço e lugar

de Yi Fu Tuan. Onde o espaço seria o ambiente em que a pessoa se identifica e possui uma relação íntima e o lugar seria o contrário desta noção de relação, sendo apenas uma localidade sem um sentimento específico. Chacal trabalha com esta ideia de maneira mais ampla e abrangente, algo que pode ser visto em seu poema denominado “Reclame”:

Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes
... ou transforme o mundo
ótica olho vivo
agradece a preferência. (CHACAL, 1979)

No poema pode ser visto o desejo de mudança e de melhora, mas vindo também com uma crítica a conformidade, algo que é necessário para o avanço e melhoria do espaço que no caso deste poema seria o mundo, este desejo de mudança no caminho do mundo é explicado por Zygmunt Bauman em seu livro “vidas desperdiçadas” principalmente no trecho em que o autor coloca:

A mente moderna nasceu juntamente com a ideia de que o mundo pode ser transformado. A modernidade refere-se à rejeição do mundo tal como ele tem sido até agora e a decisão de transformá-lo. A moderna forma de ser consiste na mudança compulsiva, obsessiva: na refutação do que ‘meramente é’ em nome do que poderia, e no mesmo sentido deveria, ser posto em seu lugar. (BAUMAN, 2005, p. 34)

Esta crítica se encaixa também na categoria de apinhamento, descrita por Tuan que descreve uma série de atritos de realidade podem trazer para a pessoa uma certa epifania ou um sentimento de restrição, levando a pessoa a uma possível nova visão de mundo. Isso pode ser observado em sua fala:

Uma diminuição do espaço e ameaça a liberdade. À medida que as outras pessoas penetram no espaço a sensação de espaciosidade dá lugar a de apinhamento. E são as pessoas mesmo que nos apinham, elas mais que as coisas, podem restringir nossa liberdade e nos privar de espaço. Mas também podem ampliar nosso mundo. (TUAN, 2013, p. 9)

Moduan, por sua vez, possui o mesmo sentimento de melhora, mas não o utiliza de forma expansiva como Chacal. Ao invés de falar sobre o mundo, Moduan foca no seu lugar de fala, o município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Oriundo de uma área periférica, Moduan consegue enxergar os problemas que uma visão como a de Chacal não conseguiria com tanta clareza, justamente por estar de fora deste âmbito. Um modo de ver as coisas de uma maneira mais focada em áreas necessitadas e criticá-las enquanto mostra suas qualidades, enquanto de certa forma

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

desmistifica o “ser periférico” juntamente com a área marginalizada pela sociedade opressora, observamos isto no seguinte poema:

Caminhões ainda pingando
Cheios
De areia lavada
Cruzam as cidades
No asfalto da baixada.
Placas de Seropédica
Placas de Itaguaí
Indo para todos os lados:
Guapimirim, Magé e Paracambi.
O rio de quem nada
Vê
No oco dos redemoinhos
E a água que se precisa
Tomando
Outros caminhos. (MATUS, [s.d.])

No poema acima citado, o eu lírico não está se preocupando com problemas do mundo como o de Chacal, mas sim com a falta de água em áreas carentes do seu lugar. Por ser de uma área periférica, Moduan traz à tona conceito de “lugar de fala”. Que seria o conceito de Dar voz para as pessoas que vivem marginalizadas, em um debate, não de forma excludente, mas de uma forma que pessoas fora do âmbito não falem como se possuíssem a vivência necessária para falar do assunto retratado em uma discussão, ou seja, trazendo o discurso para quem possui a vivência daquilo que está sendo falado, ou muitas vezes tem a “sobrevivência” de alguma situação que os marginalizantes.

Moduan então estaria dentro de seu lugar de fala, falando sobre as zonas periféricas da Baixada Fluminense enquanto Chacal não teria a vivência necessária para discursar com uma maior voz nestes meios, ainda sim podendo falar, sua visão da problemática não seria a mesma de Moduan. Seguindo esta linha de raciocínio, Moduan poderia ter sido a ponte, que desde a época do movimento cepesista era desejada que fosse estabelecida entre os poetas e escritores ativistas com a camada mais marginalizada da sociedade. Mas, infelizmente, o ocorrido foi que na grande tentativa de dar voz às massas marginalizadas, a voz destes grupos foi suprimida pelo mesmo grupo que as queriam enaltecer, levantando o parecer hipócrita dos ativistas da época, que ao mesmo tempo que clamavam por mais vozes marginalizadas nas discussões da época sufocavam-nas perante seus gritos de igualdade. Desta maneira a poesia marginal de Chacal é grandemente conhecida e reconhecida, algo que na atualidade lhe deixa menos marginal, justamente pelo fato de ele provir de um meio

não marginalizado e ser considerado um poeta marginal, pois na época que começou a escrever, e um certo tempo depois, não tinha onde publicar seus escritos, sendo marginalizado na casta social dos escritores e poetas, ao contrário de Moduan, que até hoje vive às margens da sociedade e da literatura.

Portanto, na literatura marginal tanto Chacal quanto Moduan, a questão do lugar de fala está intrinsecamente ligada a forma de como são escritos seus poemas, onde a fala de Moduan está dentro de seu lugar de fala e de Chacal não, embora anos depois Chacal tenha se utilizado de seu reconhecimento para dar voz a quem desejasse se expressar de maneira poética através da criação do centro de experimentação poética.

Mas, ao mesmo tempo que Moduan tenta expor sua arte e fazer sua voz ser ouvida para o externo, trazendo atenção para as áreas marginais, seu espaço, Chacal tenta se introduzir nesta mesma área marginalizada e ser uma voz que embora se importe e queira melhorar a situação, não está inserido em seu lugar de fala, este desejo que pode ser visto no livro de Heloísa Buarque de Hollanda “Impressões de Viagem” quando ela demonstra que o desejo de se introduzir no meio marginalizado era um objetivo de todos os poetas e intelectuais ativistas desde o movimento cepecista, algo pode ser visto na fala: “Os membros do CPC optaram por ser povo, por ser parte integrante do povo, destacamentos de seu exercito no *front* cultural.” (HOLLANDA, 2004, p. 18). Fato que só foi atingido anos depois com a criação do CEP 20.000 por Chacal, levando em conta que o elo que poderia ter sido formado com Moduan não chegou a ocorrer, ou seja, apesar de inicialmente a voz marginal ter sido perdida em meio as outras conseguiu um local que pudesse falar abertamente para quem quisesse a ouvir, em certo aspecto dando a redenção à gerações anteriores de ativistas, artistas e poetas engajados.

Agora analisando suas respectivas marginalidades é necessário enxergar que há uma separação dos dois em termos marginais aqui colocados. Moduan, assim como Chacal não possuía alguém que publicasse seus textos e com um giz escrevia seus poemas nas frentes de lojas, levando-se em conta também que ele provinha de um meio já marginalizado, embora não se possa ligar os problemas socioeconômicos ao termo marginal como forma de literatura, a sua literatura não é intrinsecamente marginal por ele falar dos aspectos ruins e degradados do seu lugar. Mas por ele mesmo de um ambiente assim conseguir sentir-se em casa e falar das qualidades de seu lugar, não é sobre falar da margem, mas sim a ser.

Tal pensamento pode ser visto em um artigo do livro “Às Margens da Literatura”

A poesia de Moduan dialoga, efetivamente, com a problemática da marginalidade, pois não olvida os problemas, ao contrário, envolve-se na exclusão a que está exposta sua região, o seu lugar de fala. (FÉLIX, 2017, p. 17)

Moduan traz à tona a exposição do seu lugar, do ambiente em que vive, colocando tanto o lado bom quanto o ruim de viver na parte periférica da sociedade. Mas ao mesmo tempo desmistificando e entrando em choque com o ponto de vista deturpado das elites da sociedade perante as áreas periféricas. Quando na literatura Moduan mostra o lado ruim de seu lugar expondo-o de maneira crítica, podendo ser visto e entendido que seu lugar é deixado de lado pelo governo e a sociedade como um todo, de forma que essa atitude de preocupação social seletiva acabe. Isto pode ser visto em um segundo poema:

Inúmeros dejetos
Ainda em Gramacho
Cobrem o corpo do desaparecido.
A sua última viagem
Velada pelos urubus
Apeou meio aos escombros
E decepou-se fragmentado
Ente o que a terra
Jamais comerá totalmente:
O mal que faz o homem
A natureza
E os bichos não comem (MATUS, 1981)

Neste poema pode ser visto a crítica que é feita ao descaso com o bairro de Gramacho, que faz parte do município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. A violência desenfreada que ocorre nestes bairros periféricos, onde o pouco policiamento, alimenta o aumento da violência nestas áreas, onde entraria o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman que retrata o policiamento e o que ele chama de “indústria de remoção do lixo” sendo uma estatização da brutalidade da polícia perante as camadas marginalizadas da sociedade, que estão lá para proteger as camadas mais altas da sociedade e remover o “lixo”, que seriam as camadas mais baixas da sociedade, do caminho da sociedade mais evoluída e isso pode ser visto na fala de Bauman:

construir novas prisões, aumentar o número de delitos puníveis com a perda de liberdade, a política de ‘tolerância zero’ e o estabelecimento de sentenças mais duras e mais longas podem ser medidas mais bem com-

preendidas como esforços para reconstruir a deficiente e vacilante indústria de remoção do lixo.” (BAUMAN, 2005, p. 108)

E também nesta outra fala que demonstra a segregação da pessoa marginalizada juntamente com a separação de seres humanos em castas, denominando as pessoas marginalizadas como quase que um humano não comum:

Se reciclar não é mais lucrativo, e suas chances (ao menos no ambiente atual) não são mais realistas, a maneira certa de lidar com o lixo é acelerar a “biodegradação” e decomposição, ao mesmo tempo isolando-o, do modo mais seguro possível, do habitat humano comum. (BAUMAN, 2005, p. 108)

Agora já abrangendo também o descaso com a natureza que pode ser visto em inúmeros lixões que existem no Rio de Janeiro, sendo utilizados tanto para o descarte de lixo comum, quanto para o de lixo humano, muitas das vezes por próprios agentes do estado que são treinados para a exterminação das pessoas a margem da sociedade. O fato é que estes lixões contaminam a água, contaminam o solo, poluem o ar, afetam diretamente a saúde de pessoas, sejam as que vivem no entorno desses lixões, muito próximos, ou aquelas que sobrevivem dos rejeitos produzidos nessas áreas que estão contaminadas, trazendo uma série de problemas de saúde de ordem social, de saúde pública e de ordem urbana, com impactos negativos para o meio ambiente e para aqueles que de certa maneira sobrevivem deles. Demonstrando assim o descaso do poder público. Bauman explica ao falar sobre tal descaso dos atuais governos na seguinte fala:

O crescimento observado da apatia política, da perda do interesse e do compromisso políticos (‘não há mais salvação pela sociedade’, na famosa frase de Peter Drucker), o aumento do descaso em relação a lei, a multiplicação de sinais de desobediência cívica (...) e, por último, mas não menos importante, a redução maciça da participação do povo na política institucional – todos esses são testemunhos da destruição dos alicerces do poder do estado. (BAUMAN, 2005, p. 67)

Esta fala de Bauman permite também que se fale da criação dos hiperguetos que estaria ligado à situação no poema de Moduan, onde que no local descrito pelo eu lírico do poema não há uma esperança ou bom sentimento, somente a esmagadora exclusão do “mundo de fora da margem”, isso pode ser visto na fala:

Enquanto o gueto, em sua forma clássica, funcionava em parte como um escudo protetor contra a brutal exclusão racial, o hipergueto perdeu seu papel positivo de amortecedor coletivo, tornando-se um mecanismo mortal da pura e simples exclusão social. (BAUMAN, 2005, p. 103)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ambos trechos acima dialogam também com uma afirmativa, já realizada, que explicita a maneira que a simbologia do poema é traduzida para o total esquecimento e descaso governamental com as áreas marginalizadas da sociedade, o trecho diz que:

O lixo é o destaque, o corpo devorado pelo descaso, nem tanto. O corpo humano dilacerado pelos urubus e os dejetos dialogam no silêncio da ausência do poder público na sujeira do despejo, tipo de dejetos os quais a população acostumou-se a aceitar. (FÉLIX, 2017, p. 20)

A poesia de Chacal, embora provenha de um meio social menos marginalizado, também é considerado um autor marginal mas por motivos distintos aos de Moduan, reflete, de certa forma, esta inerente diferença entre os dois, onde Chacal possui uma visão de mudança mais abrangente, se preocupando com o estado do país ou do mundo e não dando o devido enfoque às áreas em situação crítica como Moduan. Este diferente modo de pensamento pode ser visto no seu poema intitulado “Bermuda Larga”:

Muitos lutam por uma causa justa
Eu prefiro uma bermuda larga
Só quero que não me encha o saco
Luto pelas pedras fora do sapato. (CHACAL, 1986)

No poema acima pode ser visto o eu lírico se posicionando quanto às lutas e causas sociais de maneira que se faz claro que as causas a quem ele luta por, são outras. Pode se entender também, que quando ele diz “Luto pelas pedras fora do sapato” que as lutas são para coisas fora de seu âmbito imediato, algo muito maior que ele próprio e que também não quer perder tempo com outras causas que ele acredita serem “menores”, que não teriam um grande impacto na vigência do país ou mundo. Embora seja visível que estas mudanças pequenas em grande número fariam o seu objetivo final, lhe escapa esta visão e Chacal acaba demonstrando um sentimento de que apenas as grandes causas importam. Este engajamento em causas maiores pode ser visto na vida de Chacal com a criação do “Centro de Experimentação Poética” ou CEP 20.000 que seria um local onde qualquer um pudesse expressar seu viés artístico e principalmente seu lado poético, dando voz e vez para todos a quem quisessem falar e serem ouvidos. Sendo, também, uma ponte entre o intelectual/poeta de classe alta militante com o povo marginalizado e oprimido, de uma forma que poderia haver novamente uma chance de unir os dois poetas aqui estudados, num ambiente que finalmente autores marginais como Moduan pudessem expressar sua poética e arte em geral dentro de seu lugar de

fala enquanto chagal traria a visibilidade necessária, e merecida, para a poética marginal inserida no lugar de fala.

2. Conclusão

Observamos, então, que muito embora a poesia marginal pareça ligada a uma certa clandestinidade, algo “ilegal”, ela na realidade se caracteriza pelo estilo de divulgação e publicação adotados pelos autores e pelo que era e é trabalhado na sua escrita. Na poética e na vida, tanto Moduan e quanto Chagal, de maneiras distintas, e que de certa maneira dialogam, trazem à tona suas marginalidades. Embora diferentes, ambas, em seu modo, trouxeram algo de único e novo para a literatura brasileira, a luz para a questão do lugar de fala e a necessidade de cuidar das partes periféricas da cidade, com Moduan dando uma voz para o povo e também para as áreas ditas “marginais” possuem seu lado positivo e de belo que muitas vezes somente estando lá e “abrindo os olhos” se é capaz de ver, além disso, mostrando as relações dos grupos marginalizados da sociedade com seus lugares e com o resto da sociedade que Bauman explica.

Chagal trazendo suas preocupações com o estado do mundo, explicitando as relações de apinhamento trazidas no texto e abrindo um caminho para a visibilidade do lugar de fala das pessoas marginalizadas com o CEP 20.000. Ambos possuindo uma obra poética com visões distintas se complementam na maneira que é vista a necessidade de mudar o estado do mundo atual, o qual a cada dia parece estar em um maior declínio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. *Identidades*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CHACAL. *Comício de tudo*: poesia e prosa. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Drops de abril*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de Viagem*. CPC, Vanguarda e desbunde, 1960/1970. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FÉLIX, Idemburgo Pereira Frazão *et al.* *Às margens: Literatura, Identidade e marginalidades em questão*. Rio de Janeiro: autografia, 2017.

FÉLIX, Idemburgo Pereira Frazão. *Nas margens da memória: reflexões sobre marginalidades nas narrativas de Conceição Evaristo*. Link do artigo. http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456014510.pdf, visualizado em: 17/06/2019.

MATUS, Moduan. Blog do autor. <http://moduanmatus.blogspot.com.br/p/p.html>, Visualizado em: 07/01/2019.

TUAN, Yi Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina, Eduel, 2013.

**“MONUMENTO SANTA CRUZ”:
UMA NARRATIVA DO SILÊNCIO**

Rafael Garcia Madalen Eiras (UNIGRANRIO)

eiras.rafael@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho analisa a produção do curta-metragem “Monumento Santa Cruz” (2015). Documentário produzido e editado por alunos da disciplina de Patrimônio Histórico do curso de História da faculdade Candido Mendes, onde o autor deste se insere como o diretor cinematográfico da obra, cruzando essa visão com a do teórico da história. Desta forma o filme deixa de ser somente uma obra cinematográfica e se torna um monumento, uma narrativa de memória revelando os silêncios imóveis dos locais e construções esquecidas, reinserindo estes fragmentos de areias e tijolos na narrativa da história local. Como metodologia a pesquisa pretende trabalhar com uma análise do conteúdo estético do filme, ou seja, fazer uma leitura do discurso cinematográfico que a obra propõe junto a uma revisão bibliográfica acerca das potencialidades do documentário como historiografia ou como uma ficção.

Palavra-chave:

Cinema. História. Narrativa. Santa Cruz.

1. Introdução

No bairro de Santa Cruz, zona oeste do município do Rio de Janeiro, um filme de curta metragem intitulado “Monumento Santa Cruz” (2015) surge de uma aula prática da disciplina de Patrimônio Histórico do curso de História da faculdade Candido Mendes. A aula, uma saída à campo, se baseava no reconhecimento histórico de certos locais do bairro, proporcionando ao aluno a noção do que era esquecido e o que era exaltada pelo poder oficial, onde essa história também dita oficial criava tanto silêncios, ao se perceber casarios antes importantes e agora aos pedaços, como continuidades ao se depararem com prédios reinventados e revalorizados na criação de uma nova identidade.

A experiência foi filmada e posteriormente editada pelos próprios alunos, no qual o autor deste artigo foi o diretor e um dos idealizadores do projeto. A elaboração deste artigo trata-se, por tanto, de entender toda essa dinâmica da produção do vídeo, onde o ponto de vista do diretor cinematográfico se cruza com o do teórico da história na reflexão sobre esse processo qual o filme deixa de ser somente uma obra cinematográfica e se torna um monumento. Um lugar de memória para os que vivem na região e não tinham a noção das complexas relações de poder existen-

tes ali. O filme ao revelar os silêncios imóveis dos locais e construções esquecidas, reinsere estes fragmentos de areias e tijolos na história local.

Por tanto a metodologia proposta para se perceber essa dinâmica se baseia em dois pontos. Na análise do conteúdo estético, ou seja, uma leitura do discurso cinematográfico percebendo o filme como um meio de expressão. “Com este tipo de análise encontramos, sobretudo, o modo como o realizador concebe o cinema e como o cinema nos permite pensar e lançar novos olhares sobre o mundo” (PANAFRIA, 2009, p. 7). E numa revisão bibliográfica acerca das potencialidades do documentário ora como historiografia, ora como uma ficção.

2. O cinema na história

Para o Historiador Jacques le Goff, os vestígios do passado utilizados pelo pesquisador são uma escolha e não uma verdade objetiva. São matérias de memória alicerçados pelas forças políticas e sociais do momento histórico e “estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 1996 p. 536).

O Monumento a princípio teria um valor contestável, sendo caracterizado pelo “poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas” (LE GOFF, 1996 p. 536). Já o documento, testemunho essencialmente escrito, possuía mais legitimidade por ser relacionado à “neutralidade”. “Onde a objetividade do documento era o oposto da intencionalidade do monumento” (LE GOFF, 1996 p. 536).

O autor constrói esse panoramajustamente para desfazer essa ideia dicotômica, afirmando que todo documento é monumento, pois ambos são frutos de escolhas e intenções de quem os elaboram. Para ele,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996 p. 545)

Desta forma todo o registro histórico seria considerado documento. Des de vestígios arqueológicos a relatos obtidos através da oralidade.

A história oral é justamente um destas complexas fontes que sempre existiu, mas numa perspectiva de história como processo, com base

positivista e historicista, não era valorizada. Na história atual ela ganha novos contornos pois permite defender pontos de vista que não são os vistos de cima, ou refazendo a história de grupos que não tinha a escrita e por tanto eram considerados sem história, ou relegados a segundo plano no esquema hegemônico da história (PRINS, 1992). O mundo contemporâneo parece comportar várias formas de comunicação como as culturas orais, as culturas escritas, e culturas mistas, geradas no advento deste mundo pós-alfabetizado da comunicação de massa eletrônica (PRINS, 1992).

Por esta perspectiva a imagem cinematografia e todos os seus derivados trazem para a oralidade um registro que não o enquadraria na lógica da escrita e sim daria novos valores a ela como um documento historiográfico. No curta metragem produzido em Santa Cruz, essa oralidade é importante para se perceber o processo de descoberta dos locais visitados. É através das falas dos alunos e do professor que se tem o diálogo com a história local, sem a necessidade de nenhuma narração em *off*, ou cartela que explique o que acontece na tela.

Segundo o documentarista Eduardo Coutinho em toda a filmagem há uma tensão entre os que produzem o filme e os que falam no vídeo. Como ele cita: “Você sabe que toda filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada” (COUTINHO, 2009, p. 21). Ou seja, só vai existir a obra se houver antes um diálogo. Por isso Coutinho preservava tanto a ideia de respeitar uma “verdade da filmagem”, acima de uma ideia de verdade absoluta.

Toda montagem supõe uma narrativa, todo filme sendo uma narrativa pressupõe um elemento forte de ficção, e isso também acontece na História, o que não quer dizer que a História seja uma ficção e nem que o documentário seja uma ficção. Eles são um tipo, se quiserem, um tipo diferente de ficção, e o que eu tento na montagem da estrutura é preservar a verdade da filmagem, que às vezes pode ser indicada pela informação da situação da filmagem, da data de filmagem, por elementos bem concretos; pelo confronto, se a pessoa pediu ou não pediu dinheiro. Isso quer dizer que, de um lado, você tem a tentativa de manter a verdade da filmagem e, de outro, você é obrigado a fazer uma narrativa com elementos de ficção, porque você constrói personagens, constrói conflitos, que se resolvem ou não. (COUTINHO, 2009, p. 26)

Um texto elucidativo, desta complexa relação do cinema documentário como o documento história é o artigo intitulado “Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF”, dos autores Ana Maria Mauad e Paulo Knauss (2006), que trata do uso da história

oral como fonte para a produção de um vídeo produzido pela reunião de um conjunto de relatos e imagens de arquivos que os autores vão chamar de “fontes de memória”. O processo narrado no artigo revela que essas fontes foram

(...) entrelaçadas na composição de uma narrativa que teve como objetivo original temporalizar as imagens através da memória atualizada pelo relato oral. (...)“O significado processado pelo tempo vivido da memória foi reelaborado, valorizando a dimensão da intertextualidade, relacionando palavras e imagens, resultando numa narrativa polifônica onde os tempos históricos se cruzam”. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 144)

Mas do que somente uma descrição de como o processo do vídeo foi produzido, o texto “Memoria em movimento” assinala que o cinema é um documento historiográfico privilegiado pois faz emergir da tela o inesperado, mais do que os documentos escritos. “Dessa forma, os filmes podem revelar alguns dos silêncios da história oficial, permitindo alcançar, além da realidade representada, uma zona da história escondida, fúgida, invisível” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 145).

Marc Ferro foi o primeiro que percebe o cinema como uma importante fonte, uma nova história associa a película com a sociedade que a produz. Apesar da tradição historiografia atual já assimilar novas formas de legitimar suas fontes, a oralidade, o folclore, são exemplos disto, segundo Ferro, faltaria agora inserir o filme associando ele ao mundo que o produz. “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História (FERRO, 1992, p. 86).

Para o autor, todo imaginário produzido pelo homem, sua arte, crenças, invenções, são também história. O filme então deve ser analisado não como uma obra de arte, mas sim como um produto da sociedade em que ele se insere, uma “imagem-objeto, cujos significados não são somente cinematográficos” (FERRO, 1992, p. 87). Introduzindo no estudo histórico um método em que as relações entre os componentes da narrativa fílmica e os que não são – como o seu financiamento, seu público, o momento histórico e etc. –, produzem elementos que podem ser lidos e analisados.

Junto a uma análise histórica da obra cinematográfica, é possível também propor uma leitura cinematográfica do passado, marcando um outro ponto de vista sobre a relação do cinema com a história.

A leitura cinematográfica do passado coloca o historiador diante do problema de sua própria escrita da história. A experiência de diversos cineastas contemporâneos, tanto no campo da ficção quanto da não-ficção, demonstra que, graças à memória popular e à tradição oral, é possível de-

envolver uma abordagem do passado a partir da criação filmografia. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 147)

Diferente do que se percebe comumente, os documentários não podem ser vistos como verdades, eles sempre foram formas de representar uma realidade. “O cinema sempre foi um participante-testemunha e um ativo fabricante de significados, um produtor de discurso cinematográfico e não um repórter neutro e onisciente da verdade das coisas” (DA-RIN, 1996, p.73). Da mesma forma como pensa Le Goff dos documentos escritos, como produtos da sociedade que os utilizaram.

3. *O filme*

Desta forma os alunos que participaram da saída á campo, cada um com suas visões particulares da realidade e do dia a dia da Zona Oeste, puderam transmitir suas percepções para a câmera, muito mais do que revelando uma verdade, mas sim apresentando suas formas de verdades que podem ser interpretadas pela lógica narrativa do filme.

Mais do que dialogarem com a história, eles também foram impactados pelo processo ao assistirem ao filme e perceberem, através da experiência cinematográfica, visões que suas próprias percepções não podiam transformar em palavras e que a subjetividade do cinema pode enriquecer. Afinal, “o cinema dispõe de certo número de modos de expressão, que não se caracterizam como mera transcrição da escrita literária” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 146), trazendo à tona novas forma de se entender a história.

A estrutura narrativa do filme se baseia no entrelaçamento de dois momentos. O primeiro que são as imagens da saída a campo, feitos de forma livre, quase descompromissadas, pois não havia um projeto definido do que seria feito com o material. E um segundo momento, composto pelas entrevistas de alguns participantes selecionados pelo diretor, momento em que as imagens filmadas anteriormente já haviam sido analisadas e a partir desta análise se criou um roteiro para se basear as entrevistas e a narrativa central do curta. É esse segundo momento que busca criar, através da oralidade registrada pelas entrevistas, as percepções de todo o processo que dialogam diretamente com a historicidade presente na linha narrativa da obra.

É importante também perceber a qualidade técnica do filme, que deixa um pouco a desejar se for comparar o filme a um documentário produzido de forma profissional. Em vários momentos há cenas desfoca-

das, movimentos de câmera abruptos, um som que se mostra cru, sem nenhum tratamento de pós-produção, entrevistas feitas de improviso. Todos os elementos que ao mesmo tempo podem ser lidos como amadorismo, mas que trazem para o filme uma liberdade estética que imprime a experiência da saída a campo de forma mais natural e espontânea. Como já dito, a filmagem inicial foi produzida de improviso e acabam por ser fruto do próprio processo de descoberta dos patrimônios históricos visitados. Desta forma o espectador, com os personagens do filme, parece estar também descobrindo o bairro de Santa Cruz.

O filme começa com rápidas falas dos entrevistados acerca da realidade do Bairro. Para o aluno Jorge Luiz Alves,

Santa Cruz é meio camaleônica... Santa Cruz de instancia real e imperial passou a ser uma roça aprazível, agradável, onde muita gente vinha para cá porque historicamente não tinha como morar no subúrbio. Foram sendo tacados paracá, mas até mais o menos os anos setenta virou um lugar bom. Hoje em dia Santa Cruz é um lugar de negociata política.

Marcando a ideia de que o local foi paulatinamente perdendo sua importância depois de ter sido um importante local para período imperial. Região que recebeu um contingente enorme de morados colocados ali pelo governo quase que a força.

A aluna Mayara Maurilo escolhe outra fala para se referir ao bairro: “Santa Cruz é o bairro da ‘galera’ que trabalha longe e só vem para dormir, da ‘galera’ que não tem muito conhecimento e a ‘galera’ não se interessa muito. Eu acho que é um bairro muito esquecido.”. Suas percepções estão voltadas para as dificuldades de locomoção e de acesso a informação, tornando Santa Cruz um lugar esquecido pelo resto da Cidade.

O aluno Paulo Lima, que é envolvido com a política local, afirma em sua fala a importância histórica do bairro: “Santa Cruz é um bairro que para mim sempre despertou interesse não só da questão do interesse político, mas também do ponto de vista histórico, que assim como São Cristóvão, Santa Cruz é um bairro imperial da cidade do Rio de Janeiro.”.

E por fim o Professor Eduardo Afonso, que guia os alunos da saída a campo, assinala: “O Sujeito aqui parece que vive exilado numa cultura muito própria onde não há um resgate ao seu valor histórico a sua memória a sua autoestima e a sua cidadania.”. Desta forma o filme revela um panorama sobre a vários aspectos do bairro, marcando o seu início.

A saída a campo começa com uma importante explanação do professor Eduardo Afonso na porta da universidade, revelando para os alunos os objetivos da aula. Ele fala: “Nós optamos por fazer os pontos, reconhecer estes pontos aqui localmente, muito mais por uma visão, para criar em vocês uma noção política do que é poder, do que é abandono do que é reconhecimento em relação ao patrimônio histórico cultural do qualquer outra coisa.”. Fazendo, assim, um prelúdio do que ele espera que os alunos percebam da experiência. Outra fala importante do professor se dá num trecho de sua entrevista em que de uma forma excitante ele continua essa lógica: “(...) a gente resolveu sair para ver como que a memória e a história estão sendo representados aqui na região. E de que forma esse patrimônio histórico cultural é reconhecido pelo poder público ou não é reconhecido pelo poder público.”.

Claramente a narrativa do documentário busca demonstrar essa dualidade do que é esquecido e do que é ressignificado através de uma política local. O maior exemplo que o filme dá desta dinâmica é o momento em que os alunos se deparam com a “Casa do Sal”, que segundo a narrativa do documentário era o local em que se produzia o sal para a antiga fazenda imperial existente em Santa Cruz. O professor se refere ao local como uma “viúva do espaço”, pois não recebeu nenhum valor político para a história local e se encontra em um estado lastimável de degradação. A fala de alguns alunos demonstra que ali era um local desconhecido para eles, que passavam diariamente pela “Casa do Sal” e nunca tiveram essa percepção.

A fala da aluna Edilaine Melo evidencia aspectos desse silenciando à tona:

Eu prestei atenção em coisas que eu não prestava, que geralmente a gente não olha, não aprecia. Que nem aquela “Casa do Sal”. Eu não fazia ideia que aquilo ali tinha sido a “Casa do Sal”, apesar de estar superabandonada. Ninguém faz nada! Mas fiquei muito encantada em saber que aquilo era a “Casa do Sal”, jamais eu saberia.

Edilaine com suas palavras percebe que antes aquela casa era *silêncio*, no sentido de ser abandonada, feia, velha. Mas agora, para seu novo olhar, virou história, a importante “Casa do Sal”.

Por outro lado, a visita ao batalhão *Villagran Cabrita*, hoje em dia pertencente ao exército, mas um lugar que sofreu mutações de acordo com o tempo e a política. Transformações que evidenciam a valorização do local, tendo em seu interior um museu do exército com itens até da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente o batalhão era a cede de uma fa-

zenda jesuíta, responsáveis pelo povoamento inicial do local, depois foi assimilada pelo império e virou a casa de campo do imperador Dom Pedro I. E, após a proclamação da república, virou propriedade do exército.

Neste momento, o filme trabalha com um poder do cinema que é limitado para a escrita acadêmica da história. Que seria o da metáfora através da manipulação da imagem e do som. Quando o batalhão é apresentado para o espectador através de várias imagens de registro dos alunos interagindo com o local, se percebe a extrema valorização dos símbolos militares. Ao mesmo tempo que esses símbolos de poder bélico são apresentados, o aluno Jorge Luiz fala em sua entrevista:

Se você quer dominar, se você que exercer influência, monumento popular não interessa, se não poderíamos estar falando, já que o assunto é história, mais de Spartacus do que de Júlio Cezar. Spartacus liderou uma revolução escrava e tudo mais. Mas se fala muito em Caio Júlio Cezar, o ditador de Roma, das elites. A mesma coisa depois de dois mil, dois mil e quinhentos anos, a mesma mentalidade.

Essa construção narrativa faz evidenciar que o que se valoriza na região é uma questão de escolha das elites e do poder estabelecido. Dando a entender que o diretor do filme compactua com essa ideia e percebe nas falas dos entrevistados que esta percepção pode ser uma das verdades que expliquem a dinâmica da valorização ou não dos patrimônios históricos culturais da região.

Por mais controlador que a produção de um filme possa ser, ao tentar moldar uma ideia, há na obra final aspectos que fogem ao diretor e que podem ser lidos de outra forma. Pois o “olhar deve ser assim considerado parte da cultura que demanda uma sociedade e a experiência de seu tempo” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 147) e pode ser percebido de diversas formas de acordo com o tempo e o contexto que a obra está inserida. Já a metáfora é um exercício de dar significados, e ela só se dá na experiência de ver o filme.

Para historiadores como Hayden White e Frank Ankersmit, a dimensão da metáfora no discurso historiográfico é, em última instância mais poderosa do que a literal e factual, nos dias atuais (ROSESTONE, 2010).

Essa percepção se problematiza, e parecem ter dois pontos de confronto. O primeiro que tem Frank R. Ankersmit (2001) como um de seus defensores, percebe a historiografia ligada muito mais com a estética do que com conteúdo, onde a noção da criação literária se apresenta como uma realidade para os autores. A realidade estaria submetida ao discurso,

onde as relações de causa e efeito positivista não fazem mais sentido. Está na interpretação e na relatividade o poder da história. Tanto que o autor percebe que o que se escreve são interpretações de um texto e não mais o texto em si, quando se estuda um pensador, a análise deste já está comprometida por diversos outros textos que o interpretam, sem nem precisar ler o texto original.

Já Peter Zagorin (2001), percebe a historiografia como conteúdo, onde uma realidade percebida pelo pesquisador é que vai gerar o discurso, onde o documento seria uma forma de validar a verdade e a separa da literatura, pois para o autor as ideias como as de Ankersmittiram a funcionalidade da história, que seria contar o passado. Zagorin critica essa ideia pois toda essa argumentação transformava a história em um simples discurso literário, onde a estética era mais importante.

Apesar da polêmica que esse diálogo gerou na historiografia atual, é justamente essa concepção, a que percebe a história como interpretação, irmã da ficção, que abre o caminho para se pensar mais seriamente no cinema como uma possível fonte de história, e mais além, como um autêntico produtor de uma historiografia. E nodocumentário analisado há uma tentativa de fazer essa historiografia particular que trabalha com símbolos e metáforas para ajudar a escrever significados que vão além da pura interpretação objetiva do que se estáfalando através das entrevistas no filme.

4. Conclusão

Esse processo, que já foi desenhado em páginas anteriores e se inicia de forma despreziosa, trabalha uma linha narrativa que transforma as imagens da saída a campo em um discurso, modelado principalmente no momento em que o filme foi editado. Onde a fala do professor Eduardo Afonsoe as imagens dos alunos na rua, foram sendo cruzadas com os depoimentos dos entrevistados.

E através desses dois momentos se chegou a um terceiro, onde até os personagens que tinham falas importantes no filme não tinham a total ideia do que seria a obrafinal. É justamente nessa etapa que se percebe uma das principais características do processo; quando os alunos, e ai se referindo a todos, não só os que deram o depoimento, mas também os que participaram da aula, puderam ter acesso a esse terceiro elemento, que não é a visita a campo em si, nem puramente suas percepções parti-

culares sobre a realidade, mas sim um terceiro ponto de vista que escapa-va aos olhos destes alunos.

A visão cinematográfica trouxe uma outra perspectiva sobre o assunto. Pode ter tornado mais impactante para alguns, mais curioso para outros, ou mais esclarecedor. À medida que a experiência vivida ia se perdendo no imenso mundo da memória, esse terceiro elemento a quem chamamos de filme, se tornava a sua história e a história do bairro que transitavam.

É justamente nesse lugar que não tem fala que se insere na percepção de cada um e por isso escondido, que se dá o silêncio da experiência vivenciada nesse processo. É no momento em que os próprios participantes desta realidade participam de uma exploração desta natureza e em seguida podem se distanciar virando espectadores, que há uma outra forma de percepção, a que estava escondida no silêncio da história oficial.

Através das entrevistas se pode obter as informações que não estão escritas, revelando através da entonação do entrevistado, do seu gestual e reações corporais um outra percepção dos fatos, que não são da ordem objetivista que se espera de um trabalho escrito. Quando se escuta um personagem falar, também estamos adentrando no seu subjetivo e lidando com outras formas de perceber o mundo, que por sua vez também são fontes para o historiador trabalhar. “O profissional da história define-se como mediador entre os que fizeram a história, legaram seus registros, estão querendo contá-la e aqueles que estão querendo ouvi-la e vê-la” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 151).

Na parte final do filme a narrativa ainda busca demonstrar uma forma de lidar com essa dinâmica entre o que foi esquecido e o que foi continuado como referência histórica local. Que seria, justamente, a inserção do cidadão, do habitante da região, nos estudos da história da região, através do ensino superior. Como fala o professor Eduardo Afonso: “Acho que o papel da universidade é provocar essas questões, provocar uma crítica e uma parceria para soluções, ver a problematização e trabalhar parcerias para soluções.”. As falas finais de cada entrevistado também ressaltam essa importância de se estudar o local onde se vive.

Outro aspecto que se pode perceber no filme, como na maior parte dos documentários produzidos, é de que, assim como o trabalho acadêmico, conta um enredo com começo, meio e fim, na busca de exemplificar sua tese. “Como o acadêmico o cineasta está sempre incorporado a

uma visão progressiva do passado” (ROSESTONE, 2010, p. 35), ou seja, existe na própria narrativa cinematografia elementos que representem essa progressão de fatos e de conflitos inerentes ao pensamento histórico.

Nem todo cinema é historiografia. Um filme de época sem pretensões históricas usa o ambiente do passado como um cenário para um romance ou uma aventura sem se preocupar em interagir com os discursos historiográficos. “Um filme histórico, por outro lado, interage com aquele discurso fazendo e tentando responder perguntas que há muito tempo circundam um determinado tópico” (ROSESTONE, 2010, p. 74).

No entanto, um documentário por ter em sua estética a preocupação com a realidade, acaba por ter na sua gênese essa relação com a história. Sua narrativa não deixa de ser uma tentativa de criar elementos que abordem um ponto de vista sob uma suposta verdade, usando de fontes e documentos, apesar do gênero também ser uma ficção.

Estudiosos e críticos do documentário já enfatizaram as implicações ideológicas existentes na representação da realidade por meio desta modalidade fílmica. A objetividade realista do documentário, por exemplo, pode facilmente escamotear o fato de que o filme está baseado numa certa visão de mundo. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 147)

Desta forma o curta-metragem “Monumento Santa Cruz” está produzindo historiografia, através da modalidade do documentário que aborda a história como tema, criando uma narrativa que elabora um discurso sobre valorização ou não dos locais reconhecidos pela historicidade oficial, e como os alunos podem perceber os nuances desta relação mudando suas formas de perceberem o próprio bairro. Neste sentido, o filme cria um diálogo com a história ao tentar dissertar sobre o que seria um patrimônio e o que seria o silêncio da história usando o registro da oralidade, tanto do momento da saída à campo como nas entrevistas feitas posteriores a aula, para se chegar a ideia central do texto cinematográfico. Transformando o documentário em um Monumento de Santa Cruz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANKERSMIT, Frank. R. Historiografia e pós-modernismo. In: *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2, p. 113-35, mar, 2001.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. In: *Ética e História oral – Projeto História*. Revista de pós-PUC-SP n. 15; Educ, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Encontros – Eduardo Coutinho. In: Felipe Bragança (Org.). *Azougue* Editorial: Rio de Janeiro, 2009.

DA-RIN, Silvio. Auto-reflexividade do documentário. In: *Cinemais: Revista de cinema e outras questões audiovisuais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 71-92, 1997.

FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MAUAD, Ana Maria; KNAUSS, Paulo. *Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI*. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 143-58, 2006.

PANAFRIA, Manuela. Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). In: *VI Congresso SOPCOM*, Abril de 2009. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/>> Acesso: 24/06/2019.

PRINS, Gwyn. In: Burker, Peter. *A escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

ROSENSTONE, Robert A. *A História nos filmes/Os filmes na História*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010

ZAGORIN, P. Historiografia e pós-modernismo: reconsiderações. In: *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001, p. 137-152.

NEW PHILOLOGY: TRANSFORMAÇÕES TEÓRICAS E DE BASES MATERIAIS

Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
mcnqsofocles@gmail.com

RESUMO

A maneira mais que centenária de se pensar a atividade de fixação e de apresentação de textos, na bastante fechada crítica textual tem sofrido profundos abalos desde fins dos anos 90 do século XX. E esses abalos têm vindo do campo mais fechado ainda da crítica de textos medievais, dos estudos medievais. Diante das novas possibilidades materiais de apresentação dos textos, surgidas com as novas tecnologias informáticas, digitais, por hipertextos apresentando simultaneamente as diferentes variantes de um texto, reconsiderando a necessidade de estabelecimento unívoco de textos. Os estudos medievais encontravam na concepção de autoridade autoral “romântica”, em que se baseavam as concepções modernas de filologia dos textos conforme Lachmann e Bédier, uma frequente dificuldade de adequação a sua realidade de estudos, pois o mundo medieval desfrutou de uma outra concepção de autoria e de autoridade sobre os escritos. Com o surgimento de novas bases teóricas, filosóficas que questionam as questões de subjetivação, autoria, leitura e leitor, original e cópia, realidade e ficção, real e virtual, história e ficção, principalmente advindas da filosofia da diferença (pós-estruturalismo) e o surgimento de novas bases materiais para apresentação de resultados de estudos, os medievalistas puderam finalmente conciliar seus objetos de estudo com o esforço filológico de crítica textual. Esse movimento tem recebido a denominação de *New Philology* (ou ainda *New, New Philology*), *Nouveau Philologie*, podemos chamar também de “Uma ecdótica do rizoma”. Um pouco da trajetória desse movimento é o que pretendemos apresentar aqui.

Palavras-chave:

Ecdótica. *New Philology*. Tecnologias digitais. Filosofias da Diferença.

1. Evidentes transformações: Cohen

Em 2017, numa matéria intitulada *The New, New, New Philology*, na *Electronic Book Review*, Matt Cohen, escritor canadense, observava sobre a profunda transformação que surgia na aparentemente imóvel área da Filologia, e para grande surpresa advinda da área tão conservadora dos estudos medievais. Abria seu artigo comentando que o mundo da Idade Média havia mudado, e essa mudança tinha como marco inicial a publicação na declaradamente tradicional revista *Speculum* (a primeira e mais antiga publicação periódica exclusivamente sobre medievalismo da América do Norte, desde 1926, da Universidade de Chicago) de edição especial intitulada “New Philology”. Era uma marca clara de que chegava a “revolução pós-estruturalista ao estudo e à imaginação da chamada Idade Média” (COHEN, 2017).

Com a Nova Filologia, uma nova Idade Média surge, grandes nomes da literatura como Dante, Chaucer, Rabelais, Petrarca se reconfiguram. E os contextos das ruas, dos escritórios, das oficinas começaram a crescer em importância ao mesmo tempo que palavras como “autoria”, “originalidade”, “gênero” começaram a se esvaziar, e expressões como “análises de contextos”, “de processos”, “transformações”, “misturas”. Nomes até então muito insignificantes por vezes ganham em importância, como Pedro del Corral e Walther von der Vogelweide (COHEN, 2017). Mas um traço interessante do artigo de Matt Cohen é que, como ele mesmo ressalta, é um acadêmico, mas não um especialista da área, é alguém que percebe de fora o quanto a área já se transformou.

2. Bases teóricas e materiais: Cerquiglíni, Driscoll, Stig

Com o título igualmente modesto de “Palavras na página: reflexões sobre a Filologia, antiga e nova” (The Words on the Page: Thoughts on Philology, Old and New), Matthew James. Driscoll, um proeminente professor na universidade de Copenhagen, da área de Filologia Nórdica, com títulos publicados sobre cuidados e conservação de manuscritos, sagas nórdicas e célticas, observava em 2010, após fazer um histórico da moderna filologia – da importância do método estemático atribuído a Karl Lachmann e as simplificações buscadas das quais Joseph Bédier é vinculada à mais radical proposta – ele apresenta o movimento da “new or material philology” (DRISCOLL, 2010, p. 90).

Novamente, o marco apontado é para a publicação da edição especial da revista *Speculum*, organizado por Stephen Nichols, mas a inspiração do número é logo lembrada: a publicação do livro do filólogo francês Bernard Cerquiglíni, *Elogio da variante (Éloge de la variante: Histoire critique de la philologie)*, publicado em 1989. A riqueza do texto de Driscoll não tem como ser se quer comentada aqui por razões de espaço e tempo.

Para nosso intuito aqui o importante é o testemunho de uma auto-ridade sobre a importância das profundas transformações ou apresentação de novo paradigma para lidar com os manuscritos medievais e antigos. E M. J. Driscoll coloca assim os princípios chave da *New* ou *Material Philology*:

1 As obras literárias não existem independentemente de seus elementos materiais, e a forma física do texto é parte integrante de seu significado; em relação a este livro, e os relacionamentos entre o texto e as caracterís-

ticas como forma e layout, iluminação, rubricas e outras características especiais e, pelo menos, os textos ao redor.

2 Esses objetos físicos passam a existir através de uma série de processos nos quais há um número (potencialmente grande) de pessoas envolvidas; e eles surgem em momentos específicos, em locais e com propósitos particulares, todos frutos de ações sociais, econômicas e intelectualmente determinadas; os fatores que influenciam a forma como as anotações de texto são feitas e os seus resultados são parte do significado.

3 Esses objetos físicos continuam a existir no tempo, são disseminados e consumidos de maneira real, socialmente, economicamente, e intelectualmente determinados, e dos quais eles carregam traços. (DRISCOLL, 2010, p. 91)

É todo um conjunto de contextualizações que fazem os que debocham chamar de *New Philology* de Filologia foucaultiana. E sim, há muito de teoria foucaultiana na concepção de história presente na Nova Filologia. Cerquiglino observa que o deboche dela ser “filha de Foucault” lhe cai bem (2007), a intenção pejorativa cai no vazio. A Nova Filologia é fruto de um profundo movimento filosófico e teórico oriundo em Jacques Derrida, Roland Barthes, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e isso Cerquiglino já deixava claro desde 1989.

Repensando a materialidade do texto medieval, sua produção e difusão, Cerquiglino encontrará a semelhança com as novas condições “pós-modernas” de produção pelas novas mídias de informática. “O escrito eletrônico por sua mobilidade, reproduz a obra medieval por sua variância mesmo” (CERQUIGLINI, 1989, p. 116). Eram, como lembra também Driscoll, os ensinamentos de Paul Zumthor sobre os textos medievais e sua *mouvance*: “A *New Philology* não foi formada *ex-nihilo*. Um dos seus mais claros antecedentes está no *Essai de Poétique Médiévale*, de Paul Zumthor, de 1972, que introduz o conceito de *mouvance*, ‘a mobilidade essencial do texto medieval’” (DRISCOLL, p. 92).

A maneira como o medievalista Ramlev Frandsen Stig coloca a questão das transformações ocorridas na filologia ultimamente parece-nos dizer de um caminho bem aprofundado:

O renascimento visto nos últimos anos na filologia medieval é notável não apenas pela importância que dá à reflexão teórica e metodológica das práticas da disciplina, mas também pela analogia que ela estabelece entre a revisão de nossas ideias sobre a Idade Média e a revisão da própria Filologia moderna. (STIG, 2005, p. 112)

Assim, o novo paradigma surge a partir de duas bases: uma filosófica-teórica e uma de base tecnológica propiciada pelos computadores, pelos CDs, pela *internet*, pelos *hiperlinks*. É de se salientar também que o

próprio iniciador das propostas de transformação, Bernard Cerquiglini, não pensa na superação de um paradigma por outro, mas na convivência entre paradigmas. E com a finalidade de comparar os dois modos de abordagem, Cerquiglini apresenta um quadro comparativo dos dois modelos, dos dois paradigmas.

	Paradigma I	Paradigma II
Opção crítica	Autoridade textual	Partilha textual
Tecnologia	Impresso	<i>Internet</i>
Metáfora	Árvore	Rizoma
Herói	Autor	Escreva/copista
Amor	Unidade	Variante
Assunto/fim	Cópia desprezada	Recepção positiva
Texto como	Essência verbal	Materialidade do códex
Princípio	Descontextualização	Contextualização
Alvo/objetivo	Reconstrução	Simulação
Método	Intervencionismo	Comparação
Resultado	Livro impresso	Hípertexto
Relação à...:		
1. Oralidade	Escritura como resíduo	Dialética Oral/Escrito
2. Teoria medieval da escritura	(Nada de especial)	“Excesso de sentido”

3. Um meio ainda infenso à mudança

Sem ter como ponto de partida empírico os textos e o contexto medieval, temos nos deparado, desde 1997, com problemas e desenvolvido concepções semelhantes para a abordagem de textos modernos nos autores Raul de Leoni e Augusto dos Anjos. O ponto de partida teórico-filosófico, no entanto, é o mesmo de Cerquiglini e dos medievalistas, o pensamento da diferença francês de Deleuze, Guattari e, sobretudo, de Foucault. Por isso escrevemos um artigo intitulado “Teorizar a Ecdótica: a questão teórica da morte do autor inviabiliza a Ecdótica?”, apresentado oralmente em 2004 (2005, 2007), que tem como centro questões tais como desenvolvidas por Michel Foucault, da morte do autor e do autor como função. Ambas gravitam em torno de uma concepção da subjetivação como contrária ao indivíduo como potência solar e dominante racional sobre a criação e o texto, contrária à concepção que centra as ações de entendimento do texto na vontade autoral. Se no contexto medieval a

questão da valorização das variantes é uma demanda da própria forma de produção e reprodução dos manuscritos, no contexto moderno a valorização das variantes se deve principalmente à valorização da recepção e das gerações de leitores diante de diferentes edições. Muito embora encontremos no caso do poema “Último número”, de Augusto dos Anjos, condições de produção e difusão análogas às dos manuscritos medievais.

Escrevemos também um artigo intitulado “Ecdótica, disciplina pós-moderna?” (2008, 2009) e “Do texto árvore ao texto rizoma: questões em torno da fixação de textos” (2011) em que avançávamos das questões teóricas e filosóficas para as de apresentação material dos textos, centrados na edição de textos modernos e aludindo a questões presentes em textos de Gregório de Matos e Camões. Em que apontávamos também para o hipertexto, para o texto se abrindo em novas camadas a partir de *links* ou ainda para uma apresentação em superposições sequenciais, propiciadas pela informática e as novas mídias. Estranhamente, não foi por falta de espaço de publicação, mesmo em meio especializado, que os textos não tiveram repercussão, a razão ainda está na inflexibilidade do meio a mudanças. E a nosso ver essa impenetrabilidade se dá por dois motivos:

1 – o afastamento no Brasil, entre as áreas de teoria e filologia (ecdótica);

2 – o que também explica a anterior, a quase inexistência de uma área de estudos medievais e de antiguidades, que nos privam de realizações empíricas mais arrojadas.

Mudança de paradigma ou exercício simultâneo de dois paradigmas, a filologia e os modos tradicionais da ecdótica, da crítica textual já estão transformados pelos resultados das recentes apresentações de trabalhos sobre manuscritos realizados por medievalistas e estudiosos das clássicas e antigas. *A New Philology*, ou como quer que a chamemos, está em ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUIGLINI, Bernard. *Éloge de la variante: Histoire critique de la philologie*. Paris, Seuil, 1989.

CERQUIGLINI, Bernard. *Une nouvelle philology?* Hungria, 2007. Disponível em: <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/vers-une-nouvelle/ch01.html> Acessado à última vez em 10/05/2019.

COHEN, Matt. The New, New, New Philology. *Electronic Book Review (ebr)*. USA, 02/05/2017. Disponível em: <https://electronicbookreview.com/essay/the-new-new-new-philology/> Acessado à última vez em 07-08/05/2019.

DRISCOLL, M. J. The Words on the Page: Thoughts on Philology, Old and New. In: QUINN, Judy; LETHBRIDGE, Emily (orgs). *Creating the medieval saga: Versions, variability and editorial interpretations of old Norse saga literature*. Odense, DK: University Press of Southern Denmark, 2010. p. 87-104. Disponível em: www.driscoll.dk/docs/words.html Acessado à última vez em: 09/10/2018.

QUEIROZ, Mario Cesar Newman de. Teorizar a Ecdótica: a questão teórica da morte do autor inviabiliza a ecdótica? In: *Philologus*. Série 13; vol.37 suplemento. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Ecdótica, disciplina pós-moderna? In: *Cadernos do CNLF (CiFEFiL)*. Série 8, Volume XII. Rio de Janeiro, 2009. p. 46-54

_____. Do texto árvore ao texto rizoma: questões em torno da fixação de textos. In: *Centro, centros, ética e estética*. Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba-PR, 2011.

STIG, Ramlev Frandsen. La dialectique de la variance: nouvelle philologie et stratégies interprétatives du texte medieval. In: *Cahier de civilisation médiévale*. (n. 190), Avril-juin 2005. p. 111-27. (48^{me} année)

O ARTISTA E A PERDA DO HALO

Lohane Cristine de Araujo Guimarães (UERJ)
lohanecristine@yahoo.com.br

RESUMO

O período conhecido como Belle Époque, marcado temporalmente pela virada do século XIX para o XX na França e no Brasil tem, na Europa, Paris como o epicentro da modernidade (cidade das exposições universais e dos avanços tecnológicos, arquitetônicos, urbanísticos, artísticos e de lazer) e, no Brasil, o Rio de Janeiro. A chegada dos inventos ópticos logo afetou a escrita dos literatos e por consequência sua relação com o mercado editorial vigente indo até o que podemos chamar de perda do halo, ou seja, a perda do lugar sacrossanto ocupado por eles em virtude da profissionalização. Elementos como o cinematógrafo, os automóveis, bondes elétricos, a eletricidade, entre outros afetaram a percepção de espaço e tempo dos sujeitos. O artista, mais precisamente o escritor, precisou se adaptar às novidades que a tecnologia demandava e se enquadrar à lógica do mercado ou estava fora do jogo e isso fez com que ele perdesse seu halo, a auréola que o colocava em um lugar acima dos indivíduos comuns. Como consequência da inserção das novidades tecnológicas na escrita as crônicas de João do Rio são um excelente exemplo. A aceleração da escrita, a descrição sensorial dos espaços, a simultaneidade temporal e a descontinuidade narrativa são só algumas características importadas dos inventos ópticos que passaram a compor as crônicas desse autor. No espaço de visibilidade dessas alterações, ocupado pelo escritor, o jornal, o diálogo com o leitor fica evidente. A necessidade de diálogo e empatia com esse leitor atestam a profissionalização do escritor.

Palavras-chave:

Halo. Literato. Belle Époque.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo estudar a relação entre literatura e técnica, isto é, o diálogo tenso pela incorporação de características oriundas dos inventos ópticos à escrita literária, no contexto moderno da Belle Époque carioca, virada do século XIX para o XX. Como objeto deste trabalho foram selecionadas algumas crônicas da coletânea “A Alma Encantadora das Ruas”, do jornalista João do Rio, por nelas ser possível identificar como a linguagem do autor acompanha a modernidade. Seu espírito *flâneur* não o permitiu ficar preso à redação de um jornal aguardando as notícias chegarem, ele ia em busca delas e a partir de suas andanças conseguiu matéria para transformar em crônica da vida cotidiana.

O cronista foi inovador tanto no conteúdo, ao tratar de questões menosprezadas até então por outros jornalistas ou nunca tratadas antes,

quanto na forma, ao utilizar técnicas provenientes dos inventos ópticos como o cinematógrafo, fotografia, entre outros, em sua escrita. Ele manjava a máquina de escrever assim como um cinegrafista maneja uma câmera, quando era preciso focalizar em uma certa cena, assim ele o fazia com a palavra, trazendo o leitor mais para perto dos acontecimentos, de forma sutil, sem dar indicações de como o processo ocorria. O leitor, semelhante ao espectador de um filme, era levado aos lugares onde o operador da máquina julgava mais conveniente conhecer. Era como se João do Rio carregasse seus leitores pelas mãos e os apresentasse a moderna cidade do Rio de Janeiro desde os becos mais obscuros aos altos salões, captando todas as cenas como uma câmera o faz, através de sua escrita.

Por meio da crônica, o leitor era convidado a passear por um Rio de Janeiro remodelado, reformado, mas que ainda convivía com os resquícios de um passado colonial marcado pelo atrasado. Mesmo que os governantes se apropriassem do discurso progressista, as crônicas de João do Rio denunciavam a coexistência de dois mundos, um moderno, remodelado, inovador e o um outro, miserável, pobre, degradante, de uma modernidade que não atingiu a todos na mesma medida.

2. A modernidade

A modernidade é um processo tenso, conflitante que retira o sujeito de um lugar confortável e o atira em um mundo de possibilidades anulantes. Marshall Berman, em seu livro, “Tudo o que é sólido desmancha no ar” (1989), cita Rousseau como sendo a primeira voz moderna a usar a palavra modernidade (modernité) no sentido que os séculos XIX e XX usarão. A partir do que o filósofo fala é possível extrair algumas características da atmosfera moderna que originam a nova sensibilidade dos sujeitos tão presente na obra de João do Rio. Dentre essas características estão a agitação e turbulência; o aturdimento psíquico e embriaguez; a expansão das possibilidades de experiência e destruição de barreiras morais e dos compromissos pessoais; fantasmas na rua e na alma.

A atmosfera moderna da qual tratara Rousseau está em ebulição na Belle Époque carioca. O cinematógrafo, a fotografia, a eletricidade, os automóveis, as vitrines das boutiques, enfim, todos esses elementos despertam novas sensações nos sujeitos, atingem seus sentidos e os estimulam em demasia por alterarem as noções de tempo e espaço. A experiência urbana lança um turbilhão de emoções e sensações sobre os sujeitos,

afetando sua forma de perceber o mundo, e é a partir de então que emerge nova sensibilidade, uma sensibilidade moderna.

A noção de identidade e de corpo foram alteradas em virtude do bombardeio de estímulos provocados pelos elementos modernos que intensificaram a estimulação nervosa, conceito denominado por Ben Singer como *modernidade neurológica*. Caminhar pelas ruas passou a ser um ato que exigia demasiada atenção dos indivíduos, pois poderiam ser atingidos por um automóvel a qualquer momento, caso estivessem desatentos. O trecho a seguir, retirado da obra de Singer, “Modernidade, hiperestímulo e o sensacionalismo popular” (2010), deixa a atmosfera da época mais evidente:

A modernidade implicou um mundo fenomenal – especificamente urbano – que era marcadamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana. Em meio a turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulação sensorial. A metrópole sujeitou o indivíduo a um bombardeio de impressões, choques e sobressaltos. O ritmo da vida também se tornou mais frenético, acelerado pelas novas formas de transporte rápido, pelos horários prementes do capitalismo moderno e pela velocidade sempre acelerada da linha de montagem. (SINGER, 2010, p. 96)

A modernidade destrói os valores antigos para implementar novos hábitos, e a partir disso emerge uma nova sensibilidade dos sujeitos, isto é, uma nova forma de ser e estar no mundo. A linguagem, mais precisamente a dos jornais, meio utilizado para veicular o modo de vida moderno, é alterada. A modernização definida por Berman, em seu livro, “Tudo o que é sólido desmancha no ar” (1989), como processos sociais que marcam o início do turbilhão da vida moderna num perpétuo estado de vir-a-ser tem como aspectos as grandes descobertas nas ciências físicas; a industrialização da produção; a descomunal explosão demográfica; o rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; o desenvolvimento dos meios de comunicação e movimentos sociais de massa e de nações, e é ela a responsável pela transformação do cenário literário.

De acordo com a pesquisadora Marialva Barbosa, em seu livro “A História Cultural da Imprensa, Brasil: 1800-1900” (2010), a nova configuração dos jornais, o crescimento de tipografias, a entrega regular dos periódicos em virtude do aperfeiçoamento dos sistemas de transportes e a regularização dos serviços dos Correios transformaram o jornal em um veículo de comunicação de massa. A inserção de imagens e a transformação da linguagem, mais rápida, tentando acompanhar o ritmo dos a-

contecimentos, atraiu a atenção do público, o que justifica a mudança no cenário literário. Essa nova linguagem moderna é marca das crônicas de João do Rio e despertam o interesse do leitor.

3. Breve história da crônica

Não é possível desvincular a história da crônica no Brasil à história do jornal. O gênero, surgido a princípio como folhetim na metade do século XIX, ocupava um pedaço de página no rodapé do veículo de comunicação e era por ali que a literatura se infiltrava. Os assuntos tratados eram os mais diversos, mas havia o predomínio dos aspectos da vida cotidiana.

Por ser um produto do discurso jornalístico e fruto do trabalho do literato e/ou jornalista, mesclando assim diferentes textualidades, é difícil enquadrá-la em uma definição. A impossibilidade de defini-la por sua constituição discursiva entre o literário e o jornalístico leva à conclusão de que é um gênero híbrido.

A professora da UERJ Maria Cristina Ribas, em seu texto *Destecendo a rede conceitual da crônica: discussões em torno da crítica e projeções no ensino do gênero menor* (2013), ao escrever sobre a crônica e seu desenrolar, diz que classificá-la como híbrida é aloca-la dentro de um padrão e padrão não é algo que a crônica siga. Sua forma híbrida pode ser entendida como tendência de uma literatura em que há coexistência de gêneros e a preocupação com essa conceituação está atrelada ao fato de a crônica ser publicada no primeiro veículo de comunicação de massa, o jornal.

Sua publicação em um veículo de ampla circulação a coloca em uma posição de menoridade diante da crítica, afinal, o público, nem sempre com um grau de instrução muito elevado, interferia na sua composição. Os textos eram escritos com as marcas dos discursos orais para incluir o leitor neles e construir uma voz narrativa como se fosse do próprio leitor. Essa aproximação com o leitor era de fundamental importância para que o público aderisse aos jornais.

O literato/jornalista João do Rio se apropriou desse gênero e imprimiu nele a modernidade por meio da inserção da técnica. Segundo o professor Marcus Vinicius Nogueira Soares, em seu texto *João do Rio e a nova esfera da crônica no século XX* (2016), a coletânea “A Alma Encantadora das Ruas”, dividida em cinco partes, trabalha com diferentes

aspectos abordados por João do Rio. Dentre esses aspectos estão: uma conferência de João do Rio realizada no Instituto Nacional da Música em 28 de outubro de 1905 sobre a rua e o *flâneur*; questões pouco notadas apesar de presentes no cotidiano das pessoas que transitam pelas ruas; a miséria social; o dia a dia da Casa de Detenção como assunto e um ensaio em que João do Rio analisa a literatura produzida pelos diversos cantos da cidade e se encontra à margem da literatura oficial. É como se João do Rio ajustasse a lente de sua câmera em cada uma das partes da coletânea para focalizar sobre uma temática que deseja tratar.

Identifiquei, dentre as crônicas da coletânea com as quais resolvi trabalhar mais a fundo neste momento, alguns elementos em comum relacionados à estética, como: imagens sensoriais; imagens em flashes; simultaneidade temporal e técnica do *close* permitindo a aproximação aos personagens. Ainda que não pertençam ao mesmo grupo de aspectos mencionados acima, servem para exemplificar a repetição dos elementos estéticos nas crônicas de João do Rio, independente da temática.

4. *No encaicho da técnica*

Na crônica intitulada “As mariposas do luxo”, retirada da coletânea “A Alma Encantadora das Ruas”, de João do Rio, o autor constrói minuciosamente o cenário de uma avenida reformada, com lojas elegantes, vitrines magníficas, iluminação que favorece o consumo e operárias encantadas com os produtos que veem nas vitrines, não pelo produto em si, mas por sua fantasmagoria, pelos poderes que eles proporcionavam a quem os consumia.

A fantasmagoria indica um modo geral de experiência decorrente da expansão da transformação de todas as relações sociais segundo a lógica da mercadoria. Cria-se uma imagem ilusória da mercadoria que passa a se mover sozinha, independente da vontade da sociedade que produziu a mercadoria e sua cultura. A mercadoria ganha vida por meio da imaginação dos sujeitos e essa construção mental ultrapassa o campo psíquico chegando a crença de uma representação do real agora não mais dependente do auxílio da sociedade.

É essa mercadoria, cuja representação ilusória ocupa o lugar do real, que está presente na crônica de João do Rio, mais especificamente na cena em que as operárias se deslumbram ao observarem uma vitrine, na Rua do Ouvidor. O objeto ultrapassa seu simples status de objeto e vai além ao atingir a sensibilidade das moças pelo desejo. Há

deslumbramento e encantamento pelo efeito que ele produz, algo fomentado mais pela mente do que pelo objeto em si. O que está em evidência na questão da fantasmagoria da mercadoria não é o que as coisas são, mas sim o que elas representam.

Por trás do vidro polido, arrumados com arte, entre estatuetas que apresentam pratos com bugingangas de fantasia e a fantasia policroma de coleções de leques, os desdobramentos das sedas, das plumas, das guipures, das rendas. (RIO, 1908, p. 133)

O vidro é componente fundamental dessa fantasmagoria e funciona como estratégia moderna para fomentar o desejo, pois ao mesmo tempo que permite o contato com o produto, por meio da visão, o afasta pela impossibilidade de tocá-lo, senti-lo. É escolhido por Walter Benjamin como símbolo da cultura moderna. Utilizado nas passagens, espaços concebidos pelos arquitetos para a exposição e venda de mercadorias, o vidro permitia o acesso ao mesmo tempo em que impedia. Despertava desejos e embaraçava a visão de quem por meio dele apreciava o que estava do outro lado.

Além do vidro, outro elemento que ajuda a entontecer as operárias é a iluminação. É como se ao iluminar a vitrina com a luz elétrica, o joalheiro iluminasse os desejos de consumo que estavam adormecidos no interior das operárias. A riqueza de detalhes na descrição das cores e brilhos das mercadorias permite ao leitor dimensionar o sentimento das pobres moças ao se deparar com aquela grandiosa, ainda que não em questão de tamanho físico, vitrine.

Mas, lá dentro, o joalheiro abre a comunicação elétrica, e de súbito, a vitrina, que morria na penumbra, acende violenta, crua, brutalmente, fazendo faiscar os ouros, cintilar os brilhantes, coriscar os rubis, explodir a luz veludosa das safiras, o verde das esmeraldas, as opalas, os esmaltes, o azul das turquesas. Toda a montra é um tesouro no brilho cegador e alucinante das pedrarias. (RIO, 1908, p. 137)

O vidro, a iluminação, a disposição das cores, enfim, todo o cenário propício ao consumo desperta a atenção das operárias. A atenção questão da atenção é outro elemento tratado na obra de João do Rio e que já vinha ganhando destaque antes da virada do século, 1870 e 1880. Por meio de pesquisas no campo da psicologia descobriu-se como a intenção era um instrumento importante em favor do consumo. O campo da moda valeu-se disso como forma de produzir novas consumidoras.

As operárias que caminham pela rua, ao voltar do trabalho, distraídas, tem a sua atenção fixada na vitrine por toda a sua

ornamentação atrativa ao contato visual. A visão é congelada para que por meio da distração o consumo se faça impulsionando o desenvolvimento da economia. A imagem representa a própria mercadoria e o consumo se dá por meio dela.

Elas fixam a atenção. Nenhuma das quatro pensa em sorrir. A joia é a suprema tentação. A alma da mulher exterioriza-se irresistivelmente diante dos adereços. Os olhos cravam-se ansiosos, numa atenção comovida que guarda e quer conservar as minúcias mais insignificantes. A prudência das crianças pobres fá-las reservadas. (RIO, 1908, p. 137)

Esse consumo por meio da imagem pode ser entendido como uma modernidade simbólica, isto é, uma modernidade que não se efetiva pelo consumo, mas sim pelo desejo de consumir. “A modernidade, afinal de contas, chegava diferente, em proporções imensamente desiguais, mas atingia a todos” (SVCENKO, 1998, p. 611). A modernidade não atinge a todos da mesma maneira, os menos abastados, como as operárias da crônica de João do Rio, não têm condições de comprar determinados produtos, mas isso não quer dizer que estejam fora da modernidade. Elas estão inseridas simbolicamente na modernidade, por meio, do desejo que a mercadoria desperta nelas, ainda que o consumo não se efetive.

Elas, coitaditas! passam todos os dias a essa hora indecisa, parecem sempre pássaros assustados, tontos de luxo, inebriados de olhar. Que lhes destina no seu mistério a vida cruel? Trabalho, trabalho; a perdição, que é a mais fácil das hipóteses; a tuberculose ou o alquebramento numa ninhada de filhos. Aquela rua não as conhecerá jamais. Aquele luxo será sempre a sua quimera. (RIO, 1908, p. 134)

A descrição do cenário ao redor, um tanto quanto poética, carrega o tom da tristeza das pobres moças. A cena em que o autor faz isso descreve a passagem do dia para a noite e traz, ainda que implicitamente, a ideia de que o brilho da rua acabaria se não fosse a iluminação elétrica durante à noite, é uma forma de valorizar as novidades modernas, pois se não fossem elas a única coisa que caberia a esta cidade seria a escuridão.

É a hora indecisa em que o dia parece acabar e o movimento febril da Rua do Ouvidor relaxa-se, de súbito, como um delirante a gozar os minutos de uma breve acalmia. Ainda não acenderam os combustores, ainda não ardem a sua luz galvânica os focos elétricos. Os relógios acabaram de bater, apressadamente, seis horas. Na artéria estreita cai a luz acinzentada das primeiras sombras - uma luz muito triste, de saudade e de mágoa. (RIO, 1908, p. 133)

João do Rio repete essa forma quase poética ao descrever a gradação da luz na passagem do fim da luminosidade do dia para a quase escuridão da noite. Essa descrição assemelha-se a um quadro em

movimento e o autor retira esse deslocamento da modernidade das ruas e das técnicas cuja origem são os inventos ópticos. Nesta nova descrição, o autor imbui o leitor de um sentimento de simultaneidade de espaço e tempo, isto é, ao olhar para o céu do Rio de Janeiro em um fim de tarde, as cores e sensações expostas pelo autor levam ao leitor à Itália e ao Oriente sem sair do lugar, a cidade carioca.

No alto, como o teto custoso do beco interminável, o céu, de uma pureza admirável, parecendo feito de esmaltes translúcidos superpostos, rebrilha, como uma joia em que se tivessem fundido o azul de Nápoles, o verde perverso de Veneza, os ouros e as pérolas do Oriente. (RIO, 1908, p. 133)

Outra novidade incorporada a esta crônica é a aproximação as personagens, similar ao *close* de uma câmera. Quando o narrador ajusta as lentes de sua escrita e se aproxima das personagens, ele permite ao leitor escutar o diálogo das operárias, caminhar com elas pelas ruas e até invadir seus pensamentos descobrindo seus desejos, entendendo suas sensações.

Elas fixam a atenção. Nenhuma das quatro pensa em sorrir. A joia é a suprema tentação. A alma da mulher exterioriza-se irresistivelmente diante dos adereços. Os olhos cravam-se ansiosos, numa atenção comovida que guarda e quer conservar as minúcias mais insignificantes. A prudência das crianças pobres fá-las reservadas. (RIO, 1908, p. 137)

Esse narrador conhece sentimentos, identifica impressões e reações das mais sutis que essas operárias demonstram. Ele só consegue fazer isso porque além de um exímio observador, é *flâneur*, aquele transeunte aparentemente desprezioso, mas muito atento a tudo o que vê nas ruas para utilizar como temática de suas crônicas, ele impregna sua crônica de movimento. É possível identificar esse movimento por meio dos diferentes ângulos e cores utilizados por João do Rio.

Arelado a sua observação, as suas andanças pelas ruas, suas “bisbilhotices”, está a subjetividade desse narrador que deixa sua opinião ainda que implicitamente nos fatos narrados e assim permite o diálogo com seu interlocutor. O uso de expressões como “coitaditas” mostra o teor opinativo desse narrador em relação às operárias. Quando mostra sua opinião, o cronista aproxima-se do interlocutor, emerge no seu mundo e assim valida o que escreve.

Na crônica intitulada “Pequenas profissões”, retirada da coletânea “A Alma Encantadora das Ruas”, de João do Rio, o autor aborda como temática as questões pouco notadas pelos que transitam todos os dias nas ruas, a miséria. Afirmando seu caráter jornalístico, João do Rio parece

fazer uma enquete sobre as profissões miseráveis que existiam na cidade e escreve sobre o que seus olhos viram. Ela se aproxima do gênero notícia por denunciar uma realidade indigente de um Rio de Janeiro que passava por diversos processos de modernização, mas mantinha mazelas sociais gigantes. É por meio da imagem das "pequenas profissões", profissões que estavam à margem da sociedade, que João do Rio corrobora sua denúncia.

O Rio tem também as suas pequenas profissões exóticas, produto da miséria ligada às fábricas importantes, aos adelos, ao baixo comércio; o Rio, como todas as grandes cidades, esmiúça no próprio monturo a vida dos desgraçados. (RIO, 1908, p. 44)

Se no conteúdo o autor trata da miséria dessa cidade moderna, na forma ele incorpora a técnica dos inventos ópticos à sua escrita descrição estética dos espaços, que permitia ao leitor a visualização do ambiente através da leitura; imagens sensoriais, movimento e cor que afetavam o leitor e sobreposição de imagens em flashes como no cinematógrafo se fazem presente nesta crônica. O autor passa de um cenário a outro em um piscar de olhos, como imagens em flashes.

O cigano aproximou-se do catraieiro. No céu, muito azul, o sol derramava toda a sua luz dourada. Do cais via-se para os lados do mar, cortado de lanchas, de velas brancas, o desenho multiforme das ilhas verdejantes, dos navios, das fortalezas. Pelos bulevares sucessivos que vão dar ao cais, a vida tumultuária da cidade vibrava num rumor de apoteose, e era ainda mais intensa, mais brutal, mais gritada, naquele trecho do Mercado, naquele pedaço da rampa, viscoso de imundícies e de vícios. O cigano, de fraque e chapéu mole, já falara a dois carroceiros moços e fortes, já se animara a entrar numa taberna de freguesia retumbante. Agora, pelos seus gestos duros, pelo brilho do olhar, bem se percebia que o catraieiro seria a vítima, a vítima definitiva, que ele talvez procurasse desde manhã, como um milhafre esfomeado. (RIO, 1908, p. 42)

No trecho acima, a descrição da cena é feita como em um quadro impressionista, com imagens e cores em movimento. João do Rio assemelha-se a um artista desse período na medida em que através de sua escrita cria impressões das sensações. Assim como a cor se forma na retina do observador, a cidade se mostra ao olhar atento do *flâneur* que era João do Rio e a partir dessa observação a transporta para sua escrita por meio de imagens e cores em movimentos que estimulam sensações.

Há também nesta cena um importante elemento importado pelo cronista do cinematógrafo, as imagens em flashes. O corte abrupto das imagens, passando de um espaço a outro da cidade, neste caso, do cais aos bulevares, possibilitam ao leitor caminhar com o *flâneur* pelas ruas

da cidade sem sair do lugar.

Outra inovação estética que pode ser identificada no trecho acima, assim como apareceu na outra crônica trabalhada, é a simultaneidade temporal. O mercado antigo, imundo e os bulevares tumultuosos, símbolos do moderno, representam tempos diferentes, passado e presente, que coexistem na mesma cidade e descritos nesta cena pelo cronista.

A técnica do *close*, que permite a aproximação aos personagens, novamente é utilizada por João do Rio. Ele permite ao leitor caminhar com Eduardo e o narrador, personagens principais desta crônica mostrando seu diálogo e suas ideias.

– Falaste, entretanto, dos sabidos? – Ah! os sabidos dedicam-se a pesquisar nos montes de cisco as botas e os sapatos velhos, e batem-se por duas botas iguais com fúria, porque em geral só se encontra uma desirmanada. Esses infelizes têm o preço fixo para o trabalho, uma tarifa geral combinada entre os compradores, os italianos remendões. Um par de botas, por exemplo, custa 400 réis, um par de sapatos 200 réis. As classes pobres preferem as botas aos sapatos. Uma bota só, porém não se vende por mais de 100 réis. (RIO, 1908, p. 45)

No trecho acima, ao focalizar na conversa do personagem Eduardo com o narrador, João do Rio direciona ao leitor para onde ele deve olhar, o que deve atentar, assim como um cinegrafista faria com sua câmera. Ainda que essa narração seja feita em terceira pessoa, os fatos narrados perpassam pela visão subjetividade do narrador e é por meio da subjetividade que ele dialoga com o leitor, ensinando a ele quais as preferências das classes mais pobres, seus hábitos e costumes.

A subjetividade do narrador, mencionada anteriormente na abordagem sobre a crônica “As Mariposas do luxo”, se faz presente também nesta crônica. A forma como ele se refere aqueles que trabalham da venda de sapatos ao chamá-los de “infelizes” deixa transparecer sua opinião, seu desprezo pela miséria desses homens.

A descrição estética dos espaços/cenários e a técnica do *close* são elementos que se repetem nessas duas crônicas trabalhadas e tem origem nos inventos ópticos, principalmente o cinematógrafo. Assim como uma câmera que se aproxima ao focalizar a imagem, João do Rio aproxima os seus personagens e cenários aos seus leitores. A crônica de João do Rio apresenta ao leitor a cidade moderna do Rio de Janeiro e para isso é essa preciso construir uma escrita minuciosa, detalhada dos espaços.

Além da questão da cidade como um texto, isto é, por meio da escrita literária é possível conhecer a cidade, a descrição estética tem grande importância no diálogo com a

técnica literária, pois aborda a questão da visualidade, tão característica dos inventos ópticos como o cinematógrafo e a fotografia. O cinematógrafo também provoca sensações nos sujeitos que iam assistir as fitas, por isso a necessidade da sinestesia pela escrita, algo inovador presente nas crônicas de João do Rio.

5. *E como fica o escritor?*

Nesse turbilhão de sensações que emerge da rua e perpassa para a escrita, o escritor não pode mais se restringir a uma redação de jornal. A notícia está nas ruas, o acontecimento se dá nas avenidas pulsantes da cidade que exala o novo, mas ainda carrega uma leve fragrância de passado. O cronista tem que estar onde o conteúdo de suas crônicas está, na hora em que se dão os fatos. Há agora a necessidade de captar tudo no tempo em que está ocorrendo, é atrativo aos leitores e por consequência aos redatores. Se o formato da escrita muda, a profissão do escritor também.

O homem de letras profissionalizou-se, perdeu seu *status* sacrossanto, sua espécie de auréola quando foi para o meio da multidão, se misturar aos meros sujeitos da modernidade para buscar o assunto de suas crônicas. Saiu do lugar individual de onde escrevia, sua mesa na redação do jornal e teve que ir viver a modernidade na urbe carioca em plena ascensão. A esfera do sagrado perde seu valor, a literatura passa a ocupar a posição de mercadoria e o escritor tem que se submeter às leis do mercado para não perder seu meio de subsistência.

Os literatos veem nos jornais a possibilidade de divulgação de suas obras e conseqüentemente de ascensão social. E os jornais enxergam os literatos como um profissional capaz de alcançar um público maior, conseguindo, com isso, mais anunciantes, prestígio e poder. A utilização da técnica impulsiona a popularização dos jornais e por consequência disso, quem escreve neles, fica mais conhecido.

A tensão instaurada entre a literatura e a imprensa, aliada ao novo posicionamento do escritor, que o projeta nas ruas, é produtiva/rica/interessante para a escrita literária: torna-a renovada/dinâmica pela exploração de inúmeros recursos estéticos para dialogar com a técnica, a experiência urbana e o novo leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI, Davi. *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil, 1800-1900* / Marialva Barbosa. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

BERMAN, Marshall, 1940 – *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade* / Marshall Berman. Trad. de Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BULHÕES, Marcelo Magalhães. *Jornalismo e literatura em convergência*. Marcelo Bulhões. São Paulo: Ática, 2007. 216 p. il.

GOMES, Renato C. *Progresso, velocidade, máquina e mídia: Um futurismo periférico e a crônica jornalística de João do Rio*. Rumores. (USP), v. 2, 2010.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso, FFP-UERJ, BRASIL. Vol. 11, N. 20 (2013): Ensino & Vivências – Dossiê Temático. DESTECENDO A REDE CONCEITUAL DA CRÔNICA: discussões em torno da crítica e projeções no ensino do gênero menor.

RIO, João, 1881-1921. *Cinematógrafo: crônicas cariocas/João do Rio*. Rio de Janeiro: ABL, 2009. Coleção Afrânio Peixoto, v.87

_____. *A alma encantadora das ruas/João do Rio*. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de bolso)

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. Trad. de Regina Thompson. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 95-123

SOARES, Marcus V. N. João do Rio e a nova esfera da crônica no século XX. In: *Belle Époque: crítica, arte e cultura*. Rio de Janeiro: Intermeios. 2016. p. 119-35

O CEGO E A CRIANÇA NO MEIO DO REDEMOINHO

Tatiana Alves Soares (CEFET-RJ)
 tatiana.alves.rj@gmail.com

RESUMO

“Grande Sertão: Veredas”, narrativa que apresenta a viagem do jagunço Riobaldo pelos sertões, metaforiza uma travessia de caráter existencial, em que sua jornada se reveste de aspectos iniciáticos. Estruturada a partir de um entrelaçamento entre passado e presente – por meio de uma narração que revive, à medida que se desenvolve, a história já vivida pelo protagonista-narrador –, a narrativa trabalha simultaneamente com o passado, ao abordar as experiências e aventuras daquele em seus tempos de jagunço, e com o presente, no narrar de tais experiências a um interlocutor. À travessia literal, que abrange toda a evolução de Riobaldo como jagunço, une-se uma espécie de travessia interior, em que o narrar permite o reviver, sendo esse novo olhar em relação ao passado uma tentativa de resgate e de entendimento do que ocorreu naquele tempo. Ao narrar, ele revive sua história, contando-a no mesmo ritmo e ordem em que os fatos se deram, e reelaborando, pela narração, os elementos insólitos que lhe cruzaram o caminho. Nesse ambiente, plural e mítico, ocorre a recusa pelas estruturas fixas e homogêneas, pois ele percebe que muitas vezes nada era o que parecia. Pensando o sertão como espaço de epifanias e contrapontos, em que Bem e Mal parecem surgir no meio do redemoinho em inesperadas veredas, o presente trabalho tem por objetivo uma análise dos personagens Borrromeu e Guirigó – o cego e o menino que Riobaldo decide levar consigo, no bando de jagunços –, destacando seu simbolismo e sua relevância na trajetória evolutiva do protagonista.

Palavras-chave:

Travessia. Guimarães Rosa. Literatura Brasileira.

“Grande Sertão: Veredas”, narrativa que apresenta a viagem do jagunço Riobaldo pelos sertões, metaforiza uma travessia de caráter existencial, em que a jornada realizada se reveste de aspectos iniciáticos, sendo a busca por equilíbrio e autoconhecimento sua grande finalidade, muito embora isso só seja descoberto pelo narrador-protagonista ao final. Estruturada a partir de um entrelaçamento entre passado e presente – por meio de uma narração que revive, à medida que se desenvolve, a história já vivida pelo protagonista-narrador –, a narrativa trabalha simultaneamente com o passado, ao abordar as experiências e aventuras de Riobaldo em seus tempos de jagunço, e com o presente, no narrar de tais experiências a um interlocutor.

À travessia literal, que abrange toda a evolução de Riobaldo como jagunço, une-se uma espécie de travessia interior, em que o narrar permite o (re)viver, sendo esse novo olhar em direção aos acontecimentos uma

tentativa de resgate e de entendimento do passado. Ao narrar, o protagonista revive sua história, contando-a no mesmo ritmo e ordem em que os fatos se deram, repensando-a a partir disso. Curiosamente, há uma frase que permeia o discurso do narrador, e que evidencia a sua perplexidade diante dos mistérios que a vida lhe apresenta o tempo todo. A máxima “*Viver é muito perigoso*” pauta a narrativa, e sintetiza a grande angústia do narrador-protagonista: a necessidade de compreender os mistérios da existência humana. Entretanto, o hiato entre o tempo da narração e o tempo da história permite que ele, voluntariamente ou não, deixe pistas daquilo que já conhece no momento em que narra, mas que desconhecia na época em que a história se passou. Permite, ainda, que esse narrador reelabore determinadas situações que não eram claras no momento em que foram vividas, numa oportunidade ímpar de *passar a vida a limpo*, nas palavras de Walnice Galvão:

A oportunidade de atender à solicitação do interlocutor, que conhece sua fama de jagunço, se transforma numa verdadeira ocasião, aliás bem aproveitada, de passar a vida a limpo. Ou seja, construindo, com o auxílio do interlocutor, um texto de autobiografia que o ajude a compreender sua vida, seguindo ele mesmo caótica, desnordeante. (GALVÃO, 2000, p. 45)

Nessa travessia interior, surgem os mais variados comentários, assertivas e glosas acerca de aspectos e valores fundamentais da humanidade, e cada personagem que surge parece ter um papel determinante no processo de aperfeiçoamento vivenciado pelo protagonista. Walnice Nogueira Galvão, em outro dos mais célebres estudos sobre “*Grande Sertão: Veredas*”, destaca a ambiguidade como o eixo norteador do romance, constituindo uma espécie de fio condutor, ao qual todos os demais aspectos estariam subordinados:

Se o princípio organizador é a ambiguidade, a estrutura do romance é também definida por um padrão dual recorrente. A coisa dentro da outra, como o batizei, é um padrão que comporta dois elementos de natureza diversa, sendo um o continente e outro o conteúdo. A chave para a descoberta desse padrão é um conto que se encontra no meio do romance, aparentemente como peça solta, mas na verdade como matriz estrutural. Esse conto, que relata o duplo crime de Maria Mutema, estabelece o padrão que se repete em todos os níveis de composição do romance, constituindo sua estrutura: no enredo, nas personagens, nas imagens, na concepção metafísica, nos comentários marginais. Nas linhas mais gerais tem-se o conto no meio do romance, assim como o diálogo dentro do monólogo, a personagem dentro do narrador, o letrado dentro do jagunço, a mulher dentro do homem, o Diabo dentro de Deus. (GALVÃO, 1986, p. 13)

E, nesse eixo de ambiguidades, contrapontos e antinomias que, a nosso ver, traduzem a ambígua e contraditória condição humana, depa-

ramo-nos com as tensões entre eixos binários, como passado/presente, Deus/Diabo, homem/mulher, amor/ódio, entre outros, metaforizando a precária (in)compreensão humana em relação à complexidade do mundo. Uma vez que cada personagem, como dissemos, parece exercer um papel relevante na vida de Riobaldo, o presente estudo tem por objetivo uma análise dos personagens Borromeu e Guirigó – o cego e o menino, respectivamente, que o jagunço decide levar consigo –, destacando o seu simbolismo e sua relevância na trajetória evolutiva do protagonista.

Um aspecto que chama a atenção é o fato de os referidos personagens se apresentarem quase como se um fosse uma espécie de oposto do outro: um é cego, o outro vive de olhos arregalados para perceber o mundo; um é marcado pela espontaneidade e pela curiosidade, enquanto o outro demonstra sensatez e uma quase resignação diante da vida. Tal contraste, a nosso ver, metaforiza os opostos que parecem se entrelaçar no romance, evidenciando a ambiguidade que estrutura a narrativa. No processo epifânico vivenciado por Riobaldo, significativo é o comentário por ele feito, quando tudo ainda lhe parecia caótico e desordenado, e ele afirmava a necessidade de perceber o mundo de um modo quase maniqueísta, numa visão marcada pelo dualismo e pela angústia:

Baixei, mas fui ponteando opostos. Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si: mas transtraz a esperança mesmo no meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado... (ROSA, 1987, p. 206-7)

]Ao *pontear opostos*, segundo suas palavras, Riobaldo tenta esquematar a vida a partir de uma perspectiva dualista, ainda sem atingir a síntese da natureza humana, por si ambígua e contraditória. Imediatamente após a passagem citada, surge o episódio de Maria Mutema, considerado, segundo Walnice Galvão, o divisor de águas da obra.

Curiosamente, à medida que vai evoluindo e avançando em sua travessia, Riobaldo parece vivenciar essa ambiguidade, até que decide levar consigo um cego e um menino, que ele encontra no bando de catrumanos, grupo de quase selvagens que o fazem reconhecer a própria selvageria. Um cego e um menino, em meio a um bando de jagunços, são elementos que ficam à margem da microsociedade que ali se delinea, uma vez que se revelam inúteis ao combate, dadas as limitações decorrentes de sua deficiência visual e infância, respectivamente. Na passagem

abaixo, vê-se a decisão de Riobaldo em levar o cego consigo junto ao bando de jagunços:

Convoquei todos nas armas. – “E o Borromeu? E o Borromeu?” – ainda perguntavam. Quem era que esse Borromeu? Mandei vir. Um cego: ele era muito amarelo, escreiento, transformado. – “Responde, tu velho, Borromeu: que é que tu faz?” – Estou no meu canto, cá, meu senhor... Estou me acostumando com o momentozinho de minha morte...” Cego, por ser cego, ele tinha direito de não tremer. – “Tu é devoto?” – “pecador pior. Pecador sem o que fazer, pede preto, pede padre...” Apontou com o dedo. Levei os olhos. Não vi nada. É assim, a esmo, que os cegos fazem. Aquele era o bom rumo do Norte. – “Ah, meu senhor, eu sei é pedir muitas esmolitas...” Pois então, que viesse também o Borromeu, viesse. Mandei que montassem o dito num cavalo manso, que da banda da minha mão direita devia sempre de se emparelhar. Alguns riram. E, pelo que riram, decerto não sabiam – que um desses, viajando parceiro com a gente, adivinha a vinda das pragas que outros rogam, e vão defastando o mau poder delas; conforme aprendi dos antigos. (*Id., ibid.*, p. 416-17)

As palavras de Borromeu são marcadas por uma espécie de contemplação da vida, bem como por uma atitude de resignação diante da morte. Além de aparecer dotado de uma sabedoria possivelmente decorrente de sua velhice, Borromeu é ainda cego, o que reforça seu simbolismo arquetípico. A humildade também marca seu discurso, e Riobaldo decide levá-lo consigo como uma espécie de amuleto. A crença numa suposta visão espiritual por parte dos cegos remonta à Antiguidade Clássica, e muitos videntes tinham a cegueira como característica comum. Chevalier e Gheerbrant, em seu *Dicionário de símbolos*, analisam o aspecto arquetípico contido no simbolismo do cego:

O cego é aquele que ignora as aparências enganadoras do mundo e, graças a isso, tem o privilégio de conhecer sua realidade secreta, profunda, proibida ao comum dos mortais. O cego participa do divino, é o inspirado, o poeta, o taumaturgo, o *Vidente*. (...) A cegueira nos velhos simboliza a sabedoria do ancião. Os adivinhos são geralmente cegos, como se fosse preciso ter os olhos fechados à luz física a fim de perceber a luz divina. (...) o cego evoca a imagem daquele que vê outra coisa, com outros olhos, de um outro mundo. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 217-18)

Como que assinalando o oposto do cego Borromeu, surge Guirigó, pequeno ladrãozinho encontrado pelo bando. O menino imediatamente chama a atenção pela malandragem e pela irreverência:

E, por nada, mais me lembrei, de repentinamente, do menino pretozinho, que na casa do Valado a gente tinha surpreendido, que furtando num saco o que achava fácil de carregar. E tiveram de campear esse menino. Ele estava amoitado, o tempo todo, com a boca no chão, no meio do mandiocal. Quando foi pego, xingava, mordida e perneava. Ele se chamava

Guirigó; com olhares demais, muito espertos. “– Guirigó, tu vem vestido, ou nu?” Como que não vinha? Aprontaram um cavalo para ele só, que devia de se emparelhar com o meu, da banda da minha mão esquerda. (ROSA, 1987, p. 417)

Riobaldo decide levar os dois junto ao bando, deixando expressa a orientação de que um deveria sempre seguir pela banda de sua mão direita e outro pela esquerda. Apesar da aparente inutilidade de ambos, os personagens em questão parecem ter o poder de liberar outra faceta de Riobaldo, destoante da seriedade do código jagunço. Representantes de uma identidade que nega o paradigma do homem de armas, ambos permitem o aflorar de um aspecto não racional da personalidade do protagonista, como se verifica na passagem a seguir:

Dada a mais cachaça ao menino Guirigó e ao cego Borromeu: para eles falarem coisas diferentes do que certas, por em si desencontradas, diversas de tudo. (*Id.*, *ibid.*, p. 436)

Ambos representam a fala da alteridade, num discurso que nega a racionalidade e o comportamento esperados por parte dos jagunços. O extremo bom-senso manifestado pelo cego e a espontaneidade irresponsável do menino conduzem a uma síntese que Riobaldo só entenderá ao final, uma vez que nesse momento ele ainda necessita representar o mundo a partir de opostos para compreendê-lo. A percepção da ambiguidade, fundamental para a sua evolução, somente será atingida após a morte de Diadorim. Até então, o equilíbrio buscado pelo protagonista ainda prescinde de uma divisão estruturada, em que juízo e vontade estejam em bandas separadas. Nessa linha, cumpre citar o estudo de Heloísa Vilhena de Araújo, intitulado *O Roteiro de Deus – dois estudos sobre Guimarães Rosa*. Nele, a autora analisa “Grande Sertão: Veredas” à luz do ritual iniciático e evolutivo por que passa Riobaldo, vendo no cego e no menino uma remissão ao texto bíblico, alegorizando duas formas de conduta. Invocando o Evangelho de Mateus (25, 33), que pregava o posicionamento dos carneiros à direita e o dos bodes à esquerda, ela explica a estratégia de Riobaldo, que delimita as posições dos dois como uma espécie de diretriz. Cada um a seu modo, traduzem aspectos relevantes da psique do jagunço:

Agora, à sua direita, o cego é constante memento para Riobaldo de que sua inteligência, diante da sabedoria de Deus – da *lux sapientiae* –, é cega. O pretinho, por sua vez, recorda-lhe que, sem a ajuda da graça divina, a vontade humana reverte à infância – ao estado de desejo primitivo, instintivo. (ARAÚJO, 1996, p. 252)

A primeira impressão que Riobaldo tem de Borromeu é a de um velho, *escreiento*, *transformado*, numa adjetivação que parece traduzir

algum tipo de evolução espiritual por parte do personagem. Curiosamente, a primeira referência a Guirigó fala de um rapazola *mal aperfeiçoado*, marcando, por oposição, um estágio ainda anterior à evolução sugerida pelo outro. Esta oposição – ou complementaridade – constitui apenas uma dentre as diversas simetrias que pautarão a dicotomia simbolizada por Borromeu e Guirigó. Kathrin Rosenfeld, em sua proposta de leitura de “Grande Sertão: Veredas”, pensa a imagem dos guerreiros míticos e a dos seniores como traduções simbólicas da ambiguidade humana:

Os guerreiros míticos (...) formam um grupo de seres à parte da humanidade normal. Além da juventude, eles portam as marcas do animalesco e do mágico, da natureza bestial. Eles representam o aspecto da *destruição fertilizante*, isto é, da violência inovadora e conquistadora. A eles se contrapõe a categoria dos “seniores” (dos mais velhos, portanto, ponderados e graves), encarregados de institucionalizar os costumes e de conservar os bens conquistados. Cabe aos seniores a exata observação das obrigações e promessas, da justiça e da equidade, que exigem a contenção dos reflexos impulsivos e a limitação dos excessos juvenis. No sistema mítico, é o equilíbrio destas duas categorias que assegura a harmonia social. (ROSENFELD, 1992, p. 42)

É, portanto, de equilíbrio que se trata, e que o jagunço tenta atingir ao delimitar opostos. Simbolicamente, é como se buscasse o meio-termo entre aquilo que ele percebe como os extremos. Significativamente, as passagens em que o menino aparece colocam-no como uma representação do que há de mais primitivo e impulsivo no homem, como se verifica no trecho a seguir:

E eu bem que já estava tomando afeição àquele diabrim. Pois, com o Guirigó, as senhoras e moças conversavam e brejeiravam, como que só com ele, por criança, elas perdessem o acanhamento de falar. Mas o seu Omelas permanecia sisudo, faço que ele afetava de propósito não reparar no menino. (ROSA, 1987, p. 424)

Observe-se que o narrador refere-se a Guirigó como *diabrim*. Não por acaso, em diversos momentos o jagunço utiliza-se de termos ligados ao demônio para se referir/dirigir ao menino, numa espécie de antecipação da grande conclusão a que o narrador-protagonista chega ao final da narrativa: a de que o Diabo não existe, estando o Mal presente nas atitudes humanas, uma das conclusões trazidas por seu amadurecimento, como veremos adiante. Guirigó alegoriza, para ele, a imagem do diabinho que traz as tentações, a vontade de praticar a crueldade gratuita. Novamente, a figura do menino surge aos olhos do jagunço semelhante à de um capetinha, que o incita a praticar coisas ruins:

Até que, num certo momento, o pretinho Guirigó se chegou sorrateiro, e emitiu em minha orelha. – “Iô chefe...” – arenga do menino Guirigó, que

às vezes bem não regulava. O capeta – ele falou no capeta? Ou então, só de olhar para ele, eu pensei no capeta, eu entendi. Daí, de repente, quem mandava em mim já eram os meus avessos. Aquele homem tinha quantidade: tinha consciência ruim e dinheiro em caixa... – assim eu defini. Aquele homem merecia punições de morte, eu vislumbrei, adivinhado. Com o poder de quê: luz de Lúcifer? E era, somente sei. A porque, sem prazo, se esqueitou em mim o doido afã de matar aquele homem, tresmatado.

(...) Mas, aquilo de ruim-querer carecia de dividimento – e não tinha; o demo então era eu mesmo? Desordenei, quase, de minhas ideias.

(...) – “Senhor mata? Senhor vai matar?” – o pretinho só se saiu pelos olhos. (*Id., ibid.*, p. 439-42)

Na passagem acima, note-se o entusiasmo com que o menino vislumbra a perspectiva de assistir à morte de alguém pelas mãos de Riobaldo. Nos momentos em que a criança o provoca, numa espécie de tentação, ele nota que há um lado ruim no homem, que ganha vida em ações e pensamentos maléficos. O contraste entre ambos é flagrante, por exemplo, na situação em que o bando se depara com um indivíduo acompanhado de sua cadelinha e, enquanto Borromeu teme os uivos do animal, Guirigó se empolga diante da sugestão de enforcá-la. Outro momento em que tal contraste se evidencia dá-se no episódio da morte do personagem Treziano, pois, enquanto o cego sente a hora exata da morte e põe-se a rezar, o menino vibra com os detalhes mórbidos da ocasião:

Não turveei. Morte daquele cabra era em ramo de suicídios. – “A modo que morreu? Ele foi para os infernos?” – indagou em verdade o menino Guirigó. Antes o que era que eu tinha com isso, como todos me louvaram? Sendo minha a culpa – a morte, isto sei; mas o senhor me diga, meussenhor: a horinha em que foi, a horinha? Como que o cego Borromeu garrou um fanhoso recitar, pelos terços e responsos. (*Id., ibid.*, p. 479-480)

Para se desvencilhar do ímpeto de matar gratuitamente – aos poucos, Riobaldo constata que Guirigó tem a capacidade de lhe despertar os *avessos* –, o jagunço busca orientação no cego, que, ao contrário do menino, tem um discurso que mostra um indivíduo dotado de bom-senso, e que aconselha o jagunço a proceder de forma ética e sensata:

E foi então para retardar os momentos, que ao cego Borromeu eu indaguei:

– “Seja o que, companheiro velho? E eh lá isso?...”

Atabafado. Até porque, de pedir avisos a um cego, assim, em públicas varas, eu tivesse de me vexar.

– Se é se é, Chefe? A-hem? Se é o que mecê sumeteu, enhém? Senhor quer que seja que se mate um tal?” – sem-termo do cego me respondeu, sem-razão. Ao que eu tinha trazido aquele comigo, para a nenhuma utilidade. – “Senhor mesmo é que vai matar?” – o menino Guirigó suputou, o

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

diabo falou com uma flauta. “– Te acanha, dioguim, não-sei-que-diga! Vai sebo...” – eu ralhei. (*Id., ibid.*, p. 443-444)

Guirigó simboliza a face *capeta*, *diabrim*, *dioguim* de Riobaldo, enquanto Borromeu traduz o que há de ajuizado no ser humano, livre dos impulsos irrefreados, atuando como uma espécie de consciência do protagonista. Em termos psicanalíticos, um poderia representar o *Superego*, com sua censura e seu senso de responsabilidade, enquanto o outro assinala um *Id* irreprimido e voluntarioso. Note-se que as palavras do cego soam, a princípio, desconexas para Riobaldo, evidenciando a sua imaturidade no que refere à compreensão da vida: é que Borromeu se utiliza de perguntas para fazer com que o jagunço pense as questões que lhe são colocadas pelo caminho. Numa técnica muito semelhante à maiêutica clássica, o cego do sertão vale-se de um artifício filosófico que consiste em lançar perguntas ao interlocutor que, a partir das respostas, reflete e chega às suas próprias conclusões. Nos momentos em que Riobaldo mais pensa a vida e embarca em questões existenciais, mais a figura de Borromeu se faz presente. Ao narrar sua travessia, anos mais tarde, o protagonista reconhece a sabedoria do cego, chegando mesmo a constatar que já aquele já possuía as respostas para muitas das indagações que propunha. A esse respeito, é expressivo o fato de a sapiência do cego ser ressaltada logo após algumas digressões acerca dos mistérios e descaminhos da vida, inquietação que persegue Riobaldo ao longo da trama. Note-se como Borromeu, Tirésias do sertão, tenta em vão fazer com que ele enxergue a verdade sobre a natureza ambígua de Diadorim:

(...) Como é que vou saber se é com alegria ou lágrimas que eu lá estou encaixado morando, no futuro? Homem anda como anta: viver vida. Anta é o bicho mais boçal... e eu, soberbo exato, de minha vitória! Conforme prazia o dito do cego Borromeu, que não se entristecia: “– Ah, eu nunca botei em antes o nariz nestes campos...” Soscrevo. Mas ele, o que carecia de querer saber, às vezes perguntava. Desses lugares, o divulgado natural, pedia pergunta. Aí, glosava: *Macambira das estrelas, quem te deu tantos espinhos?*

Tibes! Eu, não. Ia demandar de outros o que eu mesmo não soubesse, a ser: nestes meus Gerais, onde eu era o sumo tenente? Não me respondiam. Ninguém mesmo ninguém. A gente vive não é caminhando de costas? (...) Agora eu cismo que o cego Borromeu também só do que já sabia era que indagava. Se não, se não, o senhor verse, como bula santa; a cita não é revelável?

Macambira das estrelas,

Xiquexique resolveu:

– *Quixabeira, bem me queira,*
quem te ama, bem, sou eu... (Id., ibid., p. 522)

Novamente valendo-se da maiêutica, Borromeu, conhecedor da verdade em detrimento das aparências, parece revelar, por meio de uma linguagem cifrada, a natureza feminina e o disfarce de Diadorim. À semelhança de um oráculo, tenta em vão mostrar a Riobaldo a verdade, o que só ocorrerá após a morte da guerreira, momento em que sua identidade feminina será finalmente revelada. Curiosamente, as três imagens utilizadas na canção entoada por Borromeu referem-se a plantas típicas do sertão: a *macambira*, o *xiquexique* e a *quixabeira* correspondem a plantas ou árvores revestidas de espinhos, e que apresentam em seu interior frutas ou bagas doces e comestíveis. O fato de tais imagens aparecerem em uma canção popular que fala de um amor que aos poucos se revela sugere, de forma cifrada, o indício da verdadeira natureza de Diadorim, que só tardiamente será conhecida: a donzela guerreira de identidade misteriosa; por fora, agressiva, firme e bruta; por dentro, doce e feminina, *adequada ao amor*. E é justamente por se travestir de jagunço que ela reencontra Riobaldo. Na primeira parte da canção, indaga-se o porquê de tantos espinhos ocultando a doçura interior, em uma metáfora que dispensa explicações. Na segunda parte, em que surgem diferentes espécimes de plantas, há um amor correspondido que se mostra no diálogo presente na canção. Por meio da linguagem cifrada e simbólica da canção – um dos traços de “Grande Sertão: Veredas” –, o cego mostra a resposta a Riobaldo. O amor oculto e protegido sob uma falsa aparência é desvendado por Borromeu, mas ainda escapa à percepção do jagunço. O disfarce não revelado de Diadorim impossibilita-a de amar, num antagonismo em que sua face guerreira impede que a essência feminina venha à luz, num amor jamais realizado. Justamente ao se *meter em armas*, Diadorim reencontra Riobaldo; paradoxalmente, contudo, é sua condição guerreira – com a ocultação de sua verdadeira identidade – o que a incompatibiliza para sempre com o amor, em mais uma das ambiguidades que estruturam a narrativa:

De *Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins* – que nasceu para o dever de guerrear e nunca ter medo, e mais para muito amar, sem gozo de amor... (*Id.*, *ibid.*, p. 565)

O cerco começa a se fechar e Riobaldo decide afastar todos aqueles que aparentemente lhe seriam inúteis – no caso, o cego, o menino, e a mulher do Hermógenes, o inimigo, mantida refém do bando – por não serem *mãos d’armas*. Significativamente, aqueles que não teriam utilidade imediata são justamente aqueles que se revelarão fundamentais para a evolução de Riobaldo, pois os dois primeiros mostrarão ao jagunço a síntese necessária ao equilíbrio, numa lição de vida, e a mulher do inimigo

será a responsável pela decifração do segredo de Diadorim. Perto do paredão e daquilo que viria a constituir o confronto final, o jagunço isola deliberadamente os três representantes da *exceção* – mulher, cego e menino – diante de um código bélico e masculino em que o *matar* e o *morrer* eram vistos com naturalidade. Numa passagem repleta de símbolos, Riobaldo aproxima-se do momento crucial da obra – o confronto entre Diadorim e Hermógenes:

O menino Guirigó queria mostrar: ela estava presa num quarto. Ela também estivesse rezando? Corredor velho, para ele davam tantas portas, por detrás delas tinham fechado a mulher, num cômodo. A chave estava na mão do cego Borromeu. Era uma chave de todo-tamanho, ele fez menção de entregar; rejeitei. – “Tem talha d’água, por aqui?” – eu disse, eu tinha uma pressa desordenada, de certo. – “Diz que lá embaixo tem...” – foi o que o menino Guirigó me deu resposta. Entendi que ele curtia sede, igualmente e querendo comigo ir – por seguro temia descer sozinho a escada. E o cego Borromeu, também, que não respondeu, mas que mexeu a boca, mole, fazendo desse rumor de quem termina de mastigar rapadura. Me enjoou. Mas ele não tinha comido alguma coisa. Não tive comigo: “– Tu me ouve, xixilado, tu me ouve? Assim tu me dá respeito e me agradece interesses de ter tomado conta de você, e trazido em companhia minha, por todas as partes?!” Eu disse. Ele disse: “– *Deus vos proteja, Chefe, dê ademão por nós todos... E de tudo peço perdão...*” Ele se ajoelhou. (...) porque esse homem, sem visão carnal, de valia nenhuma, maldade minha era que tinha sido a trazida dele, de em desde o começo de lugar onde ele cumpria sua vida. (*Id., ibid.*, p. 547)

No fragmento acima, de forma ainda mais flagrante do que nos demais, há a presença de um discurso modalizante que assinala o desnorreamento de Riobaldo em relação às questões mais prosaicas: tudo são sugestões, especulações, e frases sem sentido. O cego, contudo, possui uma chave-mestra, que tenta entregar a Riobaldo. Este a rejeita, numa recusa coerente com a sua ignorância acerca das coisas que lhe são realmente importantes. No plano da história, ele ainda não está pronto para determinadas revelações, que só farão sentido posteriormente. Sobre a *chave*, afirmam Chevalier e Gheerbrant:

O simbolismo da chave está, evidentemente, relacionado com o seu duplo papel de *abertura* e de *fechamento*. (...) No plano esotérico, possuir a chave significa ter sido iniciado. Indica não só a entrada num lugar, cidade ou casa, mas acesso a um estado, morada espiritual, ou grau iniciático. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 232-3)

Note-se que a *chave*, símbolo do conhecimento iniciático por excelência, é oferecida a Riobaldo pelo cego, sem que ele aceite, metaforizando o seu despreparo para as respostas que deveria ter. Num lugar cheio de portas – imagem por si elucidativa e que prescinde de explica-

ções –, Borromeu tem uma chave-mestra – aquela capaz de abrir todas as portas –, oferecendo a Riobaldo as respostas de que ele necessitava. Entretanto, este a recusa, numa sugestão simbólica de que ele ainda não estaria pronto para abrir as portas da consciência e fazer suas escolhas, e assim enxergar a verdade. Expressivo é ainda o fato de o cego lhe pedir desculpas, talvez por não poder revelar a verdade, que ele deveria descobrir por si.

Após a morte de Diadorim, Riobaldo, que havia desmaiado, volta a si com o cego e o menino esfregando-lhe as mãos, ajudando-o a recuperar a consciência. A reação de ambos aos *crespos do homem* é expressiva, pois sentem a dor de uma perda que poderia ter sido evitada, caso ele conhecesse a verdade. No que se refere à apreensão do sentido da vida, talvez seja a passagem abaixo a mais elucidativa do romance, pois Borromeu diz, textualmente, algo que o jagunço só entenderá tempos mais tarde: o Diabo está dentro do homem, e o sertão é cada um, pois as armadilhas e experiências são vivenciadas a cada dia, e é por meio de suas atitudes que o homem transforma sua vida:

(...) O menino Guirigó – uma mão apertando as costas da outra, seguidos esses estremecimentos, repuxava a cara, mas com os beijos abertos em dor, tudo uma careta. Ele era um menino. E o cego Borromeu fechava os olhos.

(...) Donde desconfiei. Não pensei no que não queria pensar; e certifiquei que isso era ideia falsa próxima; e, então, eu ia denunciar nome, dar a cita: ... *Satanão! Sujo!*... e dele disse somentes – *S ... – Sertão ... Sertão...*

Na meia-detença, ouvi um limpado de garganta. Virei para trás. Só era o cego Borromeu, que moveu os braços e as mãos; feio, feito negro que embala clavinote. Sem nem sei por que, mal que perguntei:

“– Você é o Sertão?”

“– Ossenhor perfeitamém, ossenhorperfeitamém... que sou é o cego Borromeu... Ossenhor meussenhor...” – ele retorquiu.

“– Vòxe, uai! Não entendo...”, tartamelei.

Gago, não: gagaz. (...). Mandei o cego se sentar, e ele obedeceu, ele estava no aparvoado; mas não se abancando no banco; que melhor se agachou, ficou agachado. Riu, de me dar nojo. Mas nojo medo é, é não? (ROSA, 1987, p. 552-553)

Após passar a narrativa inteira a pensar a própria vida para entender-lhe o sentido, Riobaldo conclui que o sertão, lugar mítico de mistérios e revelações, encontra-se dentro do homem. Em suas reflexões, percebe ainda que o lugar estaria muito próximo da figura do Diabo, como fica claro no jogo fônico-semântico por ele realizado, na aproximação *satanão/sertão*. Ao fazê-lo, confere ao espaço geográfico um caráter atípico e universal, como universais são as angústias do homem. A esse respeito, Borromeu já lhe sinalizara a resposta, ao dizer que o sertão era ele,

Riobaldo, ou seja, que aquilo que ele mais temia na verdade se encontra dentro de si. O protagonista, que, no tempo da história ainda não havia atinado com a verdade que aos poucos descobre – mas que já domina, no tempo da narração, algo não compreendido no momento em que a situação se passou – é alvo da compaixão quase debochada do cego, que ri, penalizado, diante da ignorância do jagunço. Observe-se como a constatação presente nas palavras do cego encontra eco no final da narrativa, atuando como um paralelo da assertiva que encerra a história:

(...) Amável o senhor me ouviu, minha ideia confirmou: que o Diabo não existe. Pois não? O senhor é um homem soberano, circunspeto. Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que digo, se for... Existe é homem humano. Travessia. (*Id.*, *ibid.*, p. 568)

Ao dizer que *o Diabo não existe, o que existe é homem humano*, o narrador-protagonista encontra a resposta para a questão que o atormentara até então: quanto mais ele se mostrava obcecado em provar a existência do diabo, mais esbarrava na questão existencial, acabando por concluir que o que existe é o sertão dentro de cada um, sendo o demônio nada mais do que o homem em seu estado de maldade, já que, nas palavras do narrador, *o demo vive nos crespos do homem, nos avessos do homem*. Significativo é, ainda, o termo *nonada*, que abriu a narração e surge novamente ao final, metaforizando a trajetória evolutiva do protagonista. Das ninharias e insignificâncias – *nonadas* – do início da jornada, Riobaldo chega ao final com a constatação da grandiosidade da existência humana ratificada pela lemniscata, símbolo matemático do infinito após a palavra *travessia*, encerrando o texto. Ele, que começara *no nada*, no vazio, encerra a história com a compreensão do sentido da travessia. Benedito Nunes, no antológico estudo *O dorso do tigre*, ressalta a importância epifânica do relato para a evolução do protagonista:

(...) Espera e demanda que se fazem no escuro, ao longo de sucessivas travessias e encruzilhadas, de viagem ligada a viagem, num périplo sem fim, como o de Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*. (...) Riobaldo percorre os espaços do mundo ilimitado. Ora encaminhando, ora desen-caminhando, as veredas, divergentes em seu curso, convergem todas no movimento da viagem redonda que as unifica e lhes dá sentido.

Existir e viajar se confundem. A existência de Riobaldo totaliza-se como viagem finda, que precisa ser relatada para que se perceba o seu sentido. Unem-se, nessa viagem, sob a forma de relato, os diferentes fios do bem e do mal, que compõem o emaranhado da existência. Vivendo de momento a momento, de lugar a lugar, sem a compreensão da linha temporal e sinuosa que liga todos os momentos e todos os lugares da existência, só percebemos saídas e entradas, idas e vindas. Mas a viagem redonda, a travessia das coisas, – que é vivência e descoberta do mundo e de nós mesmos, nessa aprendizagem da vida, em que o próprio viver consiste

– a viagem-travessia que se transvive na lembrança, constitui o saldo imponderável das ações, que a memória e a imaginação juntas recriam. “Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Por que aprender a viver é que é o viver mesmo”. E diz Riobaldo ainda: “Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada (...)” (NUNES, 1969, p. 174-175)

Paradoxalmente, quanto mais adentra o Sertão – e descobre a verdade sobre a vida e sobre si mesmo –, mais ele sai do Sertão, escapando do lugar rude e embrutecido para alçar voos atemporais e universais. Quanto mais se embrenha no fluir – existencial e narrativo –, mais Riobaldo, que traz o rio no nome, reconhece a singularidade de tal fluxo. Aprendendo a lidar com suas ambiguidades e com a complexidade humana, percebe que as pessoas não estão terminadas, e que a transformação é um processo constante na vida, daí o perigo nela contido. Ao aceitar que a travessia nunca está concluída, o jagunço torna-se apto a realizá-la com sabedoria, evitando os crespos do homem, que se lhe deparam a cada momento, no meio do redemoinho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Heloisa Vilhena de. *O Espelho: contribuição ao estudo de Guimarães Rosa*. São Paulo: Mandarim, 1998.

_____. *O Roteiro de Deus – dois estudos sobre Guimarães Rosa*. São Paulo: Mandarim, 1996.

CANDIDO, Antonio. *Tese e Antítese*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

CASTRO, Manuel Antonio de. *O homem provisório no Grande Sertão: um estudo de Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: INL, 1976.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

COVIZZI, Lenira Marques. *O Insólito em Guimarães Rosa e Borges*. São Paulo: Ática, 1988.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Guimarães Rosa*. São Paulo: Publifolha, 2000.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PLATÃO. *O banquete*. In: _____. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

PROENÇA, M. Cavalcanti. *Trilhas do Grande Sertão*. In: _____. *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ROSENFELD, Kathrin Holzermayr. *Grande Sertão: Veredas – Roteiro de leitura*. São Paulo: Ática, 1992.

O COMBATE COM A SOMBRA – A ALTERIDADE INDÍGENA EM ANTÔNIO VIEIRA

Carla Oliveira (UERJ)

oliv_carla@hotmail.com

Ana Lúcia Machado de Oliveira (UERJ)

analuciamachado54@terra.com.br

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento sobre as figurações do outro nos escritos jesuíticos, sobretudo em Antônio Vieira. Tendo como ponto de partida uma encenação ocorrida na corte francesa, em 1550, que contou com a participação de índios brasileiros e marinheiros franceses – todos partilhando a língua ameríndia, os mesmos gestuais e a ausência de roupas –, este texto tem como objetivo fazer algumas reflexões sobre o embate com a alteridade, debruçando-se na figura do índio. Para isso, enfocaremos, especialmente, os sermões e cartas de Vieira, trazendo apontamentos acerca de questões fundamentais para uma boa compreensão de sua obra: como sua atuação política; sua visão providencialista no que diz respeito à Conquista da América; seu posicionamento diante da “inconstância” indígena e dos costumes dos nativos; a relação entre as escravizações indígena e africana e a catequese para o inaciano. Como apoio teórico, serão utilizados os trabalhos de João Adolfo Hansen, em “A servidão natural do selvagem e a guerra justa contra o bárbaro”; Alcir Pécora, em “Vieira, o índio e o corpo místico”; Luiz Felipe Alencastro, em *O trato dos viventes*, entre outros.

Palavras-chave:

Antônio Vieira; índios; escravidão; alteridade.

1. Introdução

“*Oipota, Órogueroñevangakoyvype. Ó’ropytamiva, Orevemiariro’ikuery, Nembopyta’ikuerype. Oipota! Yvypotyraryogerojekuaa.*”⁶² – “Queremos, encher a terra de vida. Nós os poucos [Mbyá] que sobramos. Nossos netos todos, os abandonados todos. Queremos que todos vejam, como a terra se abre como flor.” (SEQUERA; DIEGUES, 2006, p. 61)

Em 1550, em Rouen, na presença dos reis da França, Henrique II e Catarina de Médicis, e de toda a corte, houve uma memorável festa, em

⁶² Tradução de Douglas Diegues a partir de um canto Guarani-Mbyá, coletado por Guillermo Sequera, em *Kosmofonia Mbyá-Guarani*.

que os presentes puderam apreciar uma encenação espetacular: uma disputa entre tupinambás e tabajaras, que contou com a participação de cinquenta ameríndios cativos e um grupo de 250 marinheiros franceses – todos nus –, ostentando bananas e papagaios. O relato dessa apresentação, segundo Ferdinand Denis (2011, p. 30), foi “o primeiro monumento iconográfico [publicado na França] que a imprensa do século XVI forneceu do belo país”.

Chamada de *sciamachie*, que significa “o combate com a própria sombra”, a luta representada era um tipo de exercício praticado por povos antigos “que consistia em agitar os braços e as pernas como uma pessoa que lutasse com a própria sombra” (VAINFAS, 1995, p. 23-4)⁶³. Os franceses que atuaram ao lado dos índios brasileiros, além de partilharem a ausência de trajes, tinham o conhecimento da língua dos adversários e reproduziam os modos dos “selvagens” com espantosa precisão. Estavam, os europeus, diante de um espelho.

Tão interessante quanto esse episódio é a obra “Adoração dos reis magos”⁶⁴, de Vasco Fernandes, pintada algumas décadas antes, entre 1501 e 1506. Pela primeira vez na arte ocidental, o quadro insere a figura do índio no papel do rei Baltazar, que habitualmente aparecia como um homem africano. Embora em segundo plano, o tupinambá está no centro da tela e mistura em seu traje elementos europeus, como camisa e calções, e indígenas, como toucado de penas, colares de contas coloridas, pulseiras de ouro, brincos de coral branco e flecha.

A representação, como afirma João Adolfo Hansen (1998, p. 347), é pacífica e eleva a figura do índio. Mas há, ainda, outro aspecto primordial na pintura, que fornece uma pista da ambiguidade do tema que pretendemos abordar neste trabalho: na obra, à frente do ameríndio, o Menino Jesus tem na mão esquerda uma moeda de ouro cunhada com as armas de Portugal, fazendo alusão ao secular desejo de riqueza que veio a reboque das Grandes Navegações e também demonstrando o protagonismo da Igreja neste ambicioso projeto de poder.

⁶³ Este texto partiu da leitura da obra *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*, de Ronaldo Vainfas, que descreve o inusitado festejo. Tal relato chegou até os dias de hoje graças a Ferdinand Denis, que publicou o livro *Une fête brésilienne*, em 1850, a partir de escritos que circularam na Europa em 1551.

⁶⁴ A obra encontra-se no Museu Grão Vasco, em Viseu, Portugal.

As imagens desses “iguais”, frente a frente, lado a lado, são poderosas e sugerem, de certa maneira, uma paridade entre esses homens, mas que pressupõe uma sujeição à Coroa, uma submissão ao Cristo. Complexidades parecidas podem ser encontradas nos textos de Antônio Vieira, que, mesmo à luz dos dias de hoje, mais de 500 anos passados desta grande empreitada colonizadora da humanidade, ainda suscitam debates a respeito do papel concedido ao ameríndio naquele rigoroso esquema social contrarreformista, como comprova um recente artigo de Alcir Pécora, no jornal *Rascunho*, em maio de 2019.

O texto em questão, chamado “Padre Vieira, o índio e a Segunda Escolástica”, procura situar o pensamento do jesuíta, que viveu entre os anos 1608 e 1697, atravessando o segundo século após o achamento da América, período extremamente conturbado, cenário da sangrenta guerra contra os protestantes, do desmantelamento da União Ibérica e da ascensão do audacioso projeto de Império católico português, erigido com a preciosa colaboração da Companhia de Jesus.

Contudo, como enfatiza Pécora, para além de uma contextualização histórica, para adentrarmos na questão indígena em Vieira, é preciso localizar, sobretudo, sua posição, não original, porém dissonante em alguns momentos de parte dos jesuítas, que o inscreve em um quadro de ideias de retomada da Segunda Escolástica (ou neotomismo) do século anterior. Desse modo, o pregador contrapunha-se, especificamente, às teorias que preconizavam a “servidão natural” e a impossibilidade de catequização dos nativos.

Tal entendimento, como veremos adiante, pode ajudar a desfazer certos equívocos – frequentemente apontados por João Adolfo Hansen e Alcir Pécora, cujas obras sobre o assunto são incontornáveis –, em que costumam colocar em Antônio Vieira a etiqueta ora de “pré-iluminista”; ora, ao contrário, de um mero ideólogo a serviço dos colonos exploradores (PÉCORA, 1996).

2. *Primeiro ato – Jesuítas no Brasil*

O primeiro contato com os povos indígenas agrícolas semissedentários, que falavam as línguas do tronco tupi e ocupavam o litoral brasileiro, não era baseado na escravidão e sim em escambo, isto é, os ameríndios forneciam o pau-brasil em troca de instrumentos de metal ou armas. Esse arranjo era exitoso, pois os homens ameríndios já executavam

o trabalho de derrubada de árvores e os termos de troca pareciam satisfatórios às suas necessidades.

A configuração colocou-se de maneira diferente a partir do assentamento dos portugueses, do estabelecimento do sistema de capitanias hereditárias e, principalmente, do início da exploração da cana-de-açúcar. Os indígenas do sexo masculino não trabalhavam na roça continuamente, sendo esse um trabalho da mulher. Ademais, sua demanda por machados e armas de fogo estava tornando a relação desfavorável para o colonizador.

Diante desse conflito, passou a haver uma resistência à apropriação portuguesa, que, por sua vez, acabou resultando, entre 1540 e 1560, em uma campanha militar nas capitanias da Bahia e de Pernambuco, em que índios foram capturados para o trabalho forçado nos engenhos, cada vez mais pululantes na costa brasileira (cf. SCHWARCZ, 2018, p. 217). Tratava-se do que se denominava de “guerra justa”, isto é, luta e captura dos que se recusavam à sujeição. Cabe ressaltar que, nesse período, não era possível pensar em qualquer dicotomia entre Estado e Igreja, conforme explica Hansen:

A legitimidade da ‘guerra justa’ contra os bárbaros do Brasil também pressupõe Deus. Então, a ‘guerra justa’ é doutrinada e regrada reciclando-se tópicos medievais do direito canônico. Ela é dada como uma situação de exceção relativamente à centralidade do poder monárquico, tido pelos agentes colonizadores como natural, legítimo e pacífico, porque o pacto que o estabelece está fundado na ética e na metafísica cristãs. A caracterização da guerra como situação de exceção, contudo, desloca e encobre ofato de que o próprio poder central, que se afirma natural, legítimo e pacífico, é também um poder de exceção, uma vez que não há poder naturalmente instituído. (HANSEN, 1998, p. 349-350)

Entretanto, com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549, esse processo ganhou outros contornos. A bem da verdade, a encíclica *Sublimis Deus*, de 1537, já proibia a escravização dos nativos americanos, decretando-os dotados de alma. A decisão foi precedida por uma discussão inflamada, cujo ápice deu-se após os massacres promovidos pelos espanhóis no México. Entretanto, essa nunca foi uma questão fechada, tendo o debate se alongado durante todo aquele século. Estudos contemporâneos defendem, inclusive, que a escravização indígena foi concomitante à africana até meados do século XVIII. Além de serem fartas as evidências do uso de ameríndios nos ataques a quilombos, sobretudo depois de 1560, quando o tráfico de africanos começou a se fortalecer (cf. GOMES; SCHWARCZ, p. 260 e 261).

Sob essa perspectiva, temos na literatura jesuítica, neste primeiro momento, um caráter descritivo e antagônico, em que, de um lado, colocavam-se a exuberância e a fecundidade das terras tropicais e, de outro, os maus hábitos dos colonos no que tange a relação com os nativos, como a mancebia e a escravização “ilícita”. Segundo Pécora (1999, p. 393), essa mesma divisão básica entre positividade da natureza e a negatividade dos costumes aplicava-se ao índio, cujos pecados, práticas “contranatura”, afastaram-no do bem. Logo, fazia-se necessário operar essa condução por meio da doutrina e da fé.

Diante de um conhecimento incipiente, o nativo também aparece representado pela metáfora aristotélica da folha em branco, absolutamente aberto à doutrina católica, como na primeira carta de Manuel da Nóbrega (1517-1570) em 1549:

[...] Todos estes que tratam connosco, dizem que querem ser como nós, senão que nom tem com que se cubrão como nós, e este soa inconveniente tem. Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quanto nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de gíolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo; e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de uma molher e outras cousas; soamente que há-de ir à guerra e os que cativar vendê-los e servir-se delles, porque estes desta terra sempre tem guerra com outros e asi andão todos em discordia. Comem-se huns a outros, digo hos contrarios. Hé gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhe dizem. [...] (NÓBREGA, 1955, p. 20-1)

É relevante exemplificar a figuração do indígena, ainda, em José de Anchieta (1534-1597), partidário da “via amorosa”, defendida pelos inicianos, que postulava a conversão por meio do ensino e de outras tentativas de interação, como o aprendizado das línguas nativas por parte dos religiosos (PÉCORA, 1999, p. 395). Portanto, deparamo-nos com uma literatura com uma atuação prescritiva, em que o jesuíta realiza um impressionante trabalho escrevendo textos em tupi, vide o trecho do poema abaixo, “Da Assunção”⁶⁵, em que a palavra “pecado” surge sem uma tradução possível. É como se, nessa luta com a língua, Anchieta fosse derrotado em alguma medida, ao só conseguir inculcar na linguagem do ameríndio a palavra em questão em português, um significante sem significado para os índios.

⁶⁵ As traduções dos trechos em tupi para o português utilizados neste trabalho são de Eduardo de Almeida Navarro.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ejorixeangekýia
tasónenderopesýka
nderodakêuiguapika
pecadosuixýia

Vem para arrebanhar minha alma
para que eu vá te adorar
assentando-me diante de ti,
dos pecados tendo medo (ANCHIETA, 1989, p. 576) (grifo meu)

Gênero de muito prestígio à época, o diálogo também foi utilizado pelos jesuítas na figuração do indígena. Cabe lembrar que, durante o recorte temporal abordado aqui, os textos reproduziam modelos antigos, emulando, assim, os padrões gregos e romanos, ideais às produções da *forma mentis* do século XVI e XVII. Geralmente escolhido para um tratamento dialético de questões polêmicas, o gênero confere à obra um cunho filosófico, favorecendo o contraponto de concepções colidentes.

No *Diálogo da Fé*, também de autoria de Anchieta, há uma seção que comenta o primeiro mandamento, atacando diretamente a figura do pajé, opositor direto dos missionários na disputa pelo controle da espiritualidade dos nativos e talvez mais importante ator a ser tirado de cena, para a glória do processo de destribalização, imprescindível ao triunfo da cristandade.

– *Abáabépe aipo Tupã ñeéngaoiaby*
– *Pajé rerobiasára*

– Quem mais quebra o Mandamento de Deus?
– Quem crê nos feiticeiros (*Id., ibid.*, p. 198)

Com o passar do tempo, além de a Companhia de Jesus ter de enfrentar a diversidade assustadora das línguas e a inospitalidade do desconhecido território, logo veio à tona a questão da “inconstância” indígena. A insistência dos índios na prática de seus costumes, o que os religiosos chamavam de “vícios”, como a poligamia, a antropofagia, a nudez, o consumo das beberagens etc., impôs um imenso desânimo em parte dos jesuítas no que diz respeito ao sucesso da catequese.

Sobre essa característica “peculiar” do ameríndio, há uma infinidade de registros em Nóbrega, Anchieta e Vieira (como veremos a seguir), que explicitam essa “terrível” objeção à conversão. A porosidade da alma selvagem fazia com que os nativos acolhessem às mensagens do deus dos europeus, sem, no entanto, abrir mão de suas divindades, abarcando ambas.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, que tem um trabalho sobre o perspectivismo ameríndio, escreveu um texto acerca do assunto, cujo título “O mármore e a murta” faz alusão ao “Sermão do Espírito Santo” de Vieira, pregado em 1657, em que explica a concepção dos jesuítas à época de que aos ameríndios não faltava o entendimento, mas as outras duas potências da alma, que eram “remissas e fracas”: a vontade e a memória (CASTRO, 1992, p. 23). Por isso a necessidade premente de parar o espírito nômade ameríndio em reduções, aldeamentos jesuíticos, onde as crianças nasceriam “livres” do pecado.

Entretanto, nem todos religiosos permaneceram esperançosos sobre essa empresa missionária, estabelecendo-se, então, uma encruzilhada: de um lado, os crentes na conversão do índio, à revelia de todas as enormes dificuldades, onde é possível posicionar Vieira algumas décadas a seguir; de outro, os partidários da “guerra justa” ou oscilantes, como é o caso célebre de Nóbrega, conforme comprova a carta abaixo, escrita no ano de 1558:

Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens escravos legítimos, tomados em guerra justa e terão serviço e vassalagem dos índios e a terra se povoará e Nosso Senhor ganhará muitas almas [...].

Poucos cristãos [...] e pouco custo [...] bastaria para sujeitar toda a costa com ajuda dos moradores e de seus escravos e índios amigos [...] (NÓBREGA, 2017, p. 291)

Ao longo de todo o processo de colonização, a política indigenista dirigida pela Coroa Portuguesa seguia conforme os ventos políticos, ajustando-se interminavelmente às leis a cada nova circunstância. Há também inúmeras especificidades em jogo, como o tipo de produto explorado, que demandava uma determinada mão de obra. Além disso, cada etnia se comportava de maneira diversa frente à redução a que era submetida, não obstante a construção europeia ter submetido a vasta pluralidade daqueles povos a um único nome, “índio”, um “animal” que, por deliberação, fora dotado de alma.

Dessa forma, algumas províncias em especial tornaram-se cenários de grandes contendas entre colonos e jesuítas, atores cujos interesses rivalizavam, impondo-se, por exemplo, na recém-conquistada região amazônica, que não dispunha de escravizados africanos, lutas pela tutela dos ameríndios. É nesse momento específico que entra em cena Antônio Vieira, um protagonista nessa disputa; também é nesse contexto que se encontra a gênese das incorreções sobre seus posicionamentos em relação aos índios.

3. Segundo ato – Alteridade em Vieira

A escolha em apresentar um trabalho sobre a figuração do índio em Antônio Vieira implica um desafio duplo: além de lidarmos com um autor de envergadura incomparável na língua portuguesa, o tema em questão também é vastíssimo, tendo resultado em longa fortuna crítica, que parece nunca se esgotar. Alcir Pécora (1996), inclusive, afirma que o assunto talvez permita mais entradas do que as necessárias para sua boa compreensão.

Portanto, reconhecendo a densidade do tema e respeitando o espaço disponibilizado, tentaremos nas próximas linhas abordar de forma sucinta algumas chaves de leituras trazidas pelo referido crítico e por outros grandes estudiosos, que muito têm contribuído para a discussão.

Para isso, concentraremos nossa atenção no período que compreende os anos 1652 e 1662, em que Vieira dedica-se à questão indígena, ao deixar a corte de Lisboa, tendo passado por Haia, Roma e Paris. Cabe lembrar ainda que, no Brasil, seu destino é as províncias de Maranhão e Grão-Pará, e que o ano de 1655 é passado na Metrópole, quando o jesuíta trata do cumprimento das leis do Conselho Ultramarino, por conta de problemas de ingerência da Colônia.

Essa pequena nota biográfica desvela uma primeira questão indispensável na análise dos textos do inaciano: sua atuação política. Nos escritos de Vieira, veremos posições imbricadas sempre a “questões muito concretas, ao menos para si e seu ambiente, incluindo-se aí as injunções econômicas, em que pretendia seguramente intervir” (PÉCORA, 1996). Tal atributo levou Antônio Sérgio, historiador português, a examinar a possibilidade de incluí-lo em sua *Antologia dos economistas portugueses*.

Em carta ao rei D. João IV, em 1654, Vieira escreveu um parecer sobre a vinda de um governador ou dois capitães-mores, em que fez queixas acerca da cobiça dos subalternos do monarca, que exploravam os índios no cultivo do tabaco, atrapalhando, assim, a catequese. O trabalho era tão extenuante que assustava os não convertidos e fazia com que os já cristãos fugissem, dispersando o rebanho. No texto, o “papai grande” dos índios ataca diretamente o governo colonial, a quem chama de “ladrão”, e intercede em favor da “pobre gente”:

Este é, Senhor, o sentir de quase todos; mas o meu sentir, e o meu chorar, e o meu lamentar, é que tenho vindo a este Estado, e trazido a ele tantos religiosos muito servos de Deus, só com o intento de o servirmos mais e com mais quietação, e de não tratarmos de outra cousa que da sal-

vação de nossas almas e das desta pobre gente, sem nos divertirmos a nenhum outro cuidado, como até agora pela bondade de Deus temos feito; e que apesar de tudo isto, seja tão poderoso o Demônio neste Estado, e V. M. tão mal servido nele, que os mais nos deveram favorecer, e ainda compadecer-se de nossos trabalhos, por não dizer edificar-se da constância e alegria com que os veem padecer e desprezar, esses sejam os que nos têm posto no maior trabalho de todos, perturbando nossas missões, impedindo o remédio e salvação de tantas almas... (VIEIRA, 1970, p. 404)

Um segundo paradigma essencial a um proveitoso entendimento da posição destinada ao índio na obra viciriana diz respeito à sua absoluta aderência à obrigação evangélica de “pregar a toda criatura”. Tal disposição leva-nos de volta ao intenso debate ocorrido no século anterior, o qual mencionamos acima, que girava em torno da inclusão do índio no corpo místico da igreja.

Em 1546, ocorreu o decisivo Concílio de Trento, no qual foi considerada herética a tese de Martinho Lutero sobre a dispensa da mediação clerical no encontro com Deus através da leitura individual da Bíblia. Nesse sentido, coube ainda uma reação católica, que impôs um decreto conciliar dando amplitude à importância dos ritos e cerimônias, bem como a ratificação do poder da Igreja na instrução, santificação e condução das almas (cf. OLIVEIRA, 2011, p. 3).

Nesse instante, há uma contundente redefinição da Igreja como comunidade de fé, magistério e autoridade, conforme apontou Hansen (1998, p. 12), que reservava um lugar para o povo gentio habitante das terras americanas, recentemente invadidas por espanhóis e portugueses. Daí a relevância da Companhia de Jesus, a ordem religiosa que parecia perfeitamente criada a fim de coibir a heresia por meio do ensino e do ministério.

Contudo, havia teorias divergentes à época, principalmente quanto ao método utilizado na incorporação do ameríndio à cristandade. As três ideias centrais na contenda acerca da legitimidade da *justum bellum* (guerra justa) eram: a de Juan Ginés de Sepúlveda, em que a guerra contra os índios é justa e santa por tratar-se de um povo inferior, portanto, servo por natureza, segundo Aristóteles; a de Francisco de Vitória, em que a guerra é um instrumento de efetivação da justiça; e a de Bartolomé de Las Casas, em que a única guerra justa é a de legítima defesa dos indígenas.

Desse modo, é possível localizar o pensamento de Vieira mais distante de Sepúlveda e mais próximo ao de Las Casas, em queo assentimento à catequese indígena era o único propósito a ser perseguido com

obstinação, pois garantiria a compensação necessária das perdas de fiéis imposta pela Reforma Protestante, acrescentando novas almas ao rebanho católico no Novo Mundo.

A leitura de uma carta de 1657, enviada ao Conselho Ultramarino, comprova a força desse empenho. Vieira denuncia a violência a qual os ameríndios estavam sendo submetidos, associando-os ao ouro, ou seja, eram eles a genuína riqueza do Império de Cristo, que estava sendo exterminada em nome de ambições “mundanas”. Entendemos, então, que os nativos eram um bem a ser conquistado, apenas diferindo a ordem dessa riqueza: para os colonos, material; para Vieira, espiritual.

[...] Só a missão dos Pacajás, vulgarmente chamada a *Entrada do Ouro*, teve o fim que tão mau nome lhe prognosticava.

Gastava nela dez meses quarenta portugueses, que a ela foram com duzentos índios. Destes morreram a maior parte pela fome e excessivo trabalho; e também o padre João de Sotomaior, tendo já reduzido à fé e à obediência de V. M. quinhentos índios, que eram os que naquela paragem havia da nação Pacajá, e muitos outros da nação dos Pirapés, que também estavam abalados a descer com ele. Estas, Senhor, são as minas certas deste Estado, que a fama das de ouro e prata sempre foi pretexto com que daqui se iam buscar as outras minas, que se acham nas veias dos índios, e nunca as houve nas da terra. (VIEIRA, 1970, p. 443-4)

Estamos diante de um homem extremamente empenhado na grande missão católica na Terra, na qual caberia à nação lusitana o domínio sobre o mundo gentio, ou seja, reduzi-lo à cristandade. Segundo Vieira, o sucesso admirável das Grandes Navegações nada mais era do que a materialização da providência divina, possibilitando, assim, a emergência do Quinto Império, como atesta sua obra profética *História do futuro* (1718), em que prevê que não apenas as gentilidades, mas todas as nações do mundo seriam conduzidas à fé sob a liderança de Portugal.

Para a concretização dessa visionária monarquia, o “imperador da língua portuguesa” adaptava com perfeição sua fala a cada circunstância e público, fosse ele composto por africanos escravizados, colonos ou estadistas. Essa capacidade de conformação do discurso e sua premissa providencialista podem ser encontradas no “Sermão da Epifania”, de 1662, proferido na Capela Real, em Portugal, após a expulsão dos jesuítas das províncias do Grão-Pará e do Maranhão.

Na peça, que impressiona por sua retórica agressiva em alguns momentos, notamos de novo a utilização da imagem da adoração dos reis magos, em que o pregador insere o ameríndio como ator fundamental (e

submisso), na tentativa de revitalizar a aliança entre sua ordem religiosa e os monarcas, para consolidar o Quinto Império:

[...] Mas o tempo, que é o mais claro intérprete dos futuros, nos ensinou dali a quatrocentos anos que estes felicíssimos reis foram el-rei D. João, o Segundo, el-rei D. Manuel, e el-rei D. João, o Terceiro, porque o primeiro começou, o segundo prosseguiu, e o terceiro aperfeiçoou o descobrimento das nossas conquistas, e todos três trouxeram ao conhecimento de Cristo aquelas novas gentilidades, como os três Magos as antigas [...]

Uma das coisas mais notáveis que Deus revelou e prometeu antigamente foi que ainda havia de criar um novo céu, e uma nova terra. [...] Finalmente, para que ninguém duvidasse de toda esta explicação, conclui que a mesma Igreja nova que vira se havia de compor de nações e reis gentios, que nela receberiam a luz da fé, e sujeitariam suas coroas ao Império de Cristo [...] (VIEIRA, 2014, p. 352)

Para Antônio Vieira, fazia parte dos planos de Deus, ainda, a escravização africana, que eclodia como força mercantil do Estado lusitano. Luiz Felipe Alencastro (2000, p. 37), em *O Trato dos viventes*, menciona que Vieira pediu à Coroa o envio de negros escravizados. O atendimento a tais apelos facilitaria a evangelização dos nativos, liberando-os dos suplícios do cativo, repassando-os, então, a outro povo. Em carta à Câmara do Pará, em 1661, Vieira comenta a “vantagem” da substituição dos índios capturados nas missões sertão adentro pela mão-de-obra escravizada vinda de Angola, reiterando a fragilidade dos primeiros:

E, vindo ao remédio, que se aponta, dos escravos do sertão, posto que eu aprovo muito e o solicitei com El-Rei, insistindo S.M. que todos fossem livres, vejo, porém, que o dito remédio por si só não é suficiente; porque, por mais que sejam os escravos que se fazem, muitos mais são sempre os que morrem, como mostra a experiência de cada dia neste Estado, e o mostrou no do Brasil, onde os moradores nunca tiveram remédio senão depois que se serviram com escravos de Angola, por serem os índios da terra menos capazes do trabalho e de menos resistência contra as doenças, e que, por estarem perto das suas terras, mais facilmente ou fogem ou os matam as saudades delas. (VIEIRA, 1970, p. 558)

Havia para os africanos também um lugar no corpo místico da Igreja: “[...] as mãos e os pés do senhor do engenho”, como afirmou o jesuíta italiano André João Antonil (1649-1716) (ANTONIL, 1982, p.89). A empresa escravagista erigida, que devastou etnias e mais etnias do outro lado do Atlântico, era vista sob a perspectiva de um “milagre”. No “Sermão XIV”, um dos textos da série consagrada à Nossa Senhora do Rosário, datado de 1633, ano que foge do recorte inicial proposto neste trabalho, Antônio Vieira desenvolve de maneira clara esse posicionamento, quando dirige sua fala a negros escravizados. O pregador afirma aos ou-

vintes que seus irmãos que correm livres na savana de seu continente são mais cativos do que eles próprios, cristãos convertidos, almas verdadeiramente “livres” do pecado.

Finalmente, é interessante recuperar a alegoria da murta, utilizada na figuração indígena no “Sermão do Espírito Santo”, de 1657, anteriormente citado aqui, trazendo à baila a concepção do jesuíta sobre o trabalho da catequese, que necessitava de empenho e proximidade, similar ao da jardinagem, em que o índio era o vegetal vivaz que se espalhava inconvenientemente por onde não devia, ao missionário cabendo o “zelo” de um jardineiro fiel, a aparar os excessos, com sua tesoura sempre a postos.

Há outras nações, pelo contrário - e estas são as do Brasil -, que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram. É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas: uma vez, que lhes corte o que vicejam os olhos, para que criam o que não veem; outra vez, que lhes cerceie o que vicejam as orelhas, para que não deem ouvidos às fábulas de seus antepassados; outra vez, que lhes decepe o que vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentildade. E só desta maneira, trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humor das raízes, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural, e compostura dos ramos. (VIEIRA, 1957, p. 205)

Na pregação, destaca-se, ainda, a figura de São Tomé, apóstolo da dúvida, cuja penitência impelida por Cristo foi pregar no Brasil, como afirma Viveiros de Castro (1992, p. 22): “levar a crença aos incapazes de crer – ou capazes de crer em tudo, o que vem a dar no mesmo”. Não à toa Vieira queixou-se no mesmo sermão: “outros gentios são incrédulos até crer; os brasis, ainda depois de crer, são incrédulos”.

Não obstante a tal caracterização que atribui ao índio uma dificuldade no aprendizado, batizada pelo inaciano de “ignorância invencível”, convém assinalar que, no que diz respeito aos “vícios” dos nativos, como a antropofagia, a poligamia, entre outros hábitos vistos por grande parte dos jesuítas como “contra-natura”, Vieira sustentava que esses não poderiam fornecer “causa justa” para a guerra. Também em conformidade com o que preconizavam os escolásticos, essas práticas viciosas poderiam ser eliminadas através do ensino, não significando uma má disposição inata do ameríndio (PÉCORA, 2019).

Essa disposição é comprovada pela carta de 1654 ao Provincial do Brasil: “Muitos há muito rudes e bárbaros, mas por falta mais de cultura

que de natureza. Tenham os portugueses menos cobiça, e logo os índios terão mais entendimento”. O inaciano, inclusive, descreve sem horror nesse mesmo documento uma cerimônia antropofágica da nação da Ilha dos Joanes (atual Ilha de Marajó), em que treze padres foram assados em grelhas de pau e comidos. Tal ritual, na cultura nativa, permitia que os índios “tomassem” seu próprio nome.

4. *Terceiro ato – Conclusão*

Como tentamos demonstrar, para apreender a figuração do outro indígena nos textos de Antônio Vieira é conveniente delimitar a historicidade de seus regimes discursivos (HANSEN, 2008, p. 265), bem como as vicissitudes que constituíram este longo processo de colonização ao qual fomos submetidos. Dessa forma, o epíteto de “protetor dos índios” torna-se incabível, assim como outros tipos de anacronismos, como atribuir ao jesuíta à figura de ideólogo da colonização, antes mesmo da existência do conceito de ideologia.

Contudo, reconhecer tais complexidades não é de jeito nenhum ignorar toda a violência que acoossou os povos indígenas e africanos, ao contrário, trata-se de um enfrentamento mais do que imprescindível para entendermos a constituição do Brasil como um projeto de nação. Tal embate, com esses textos, com esse velho espelho do passado, coloca-se, sobretudo, cada vez mais urgente nos dias de hoje, em que vemos, mais uma vez, um projeto de poder que utiliza covardemente a fé alheia, subjugando os povos indígenas em terras amazônicas. Manuel da Nóbrega e Damares Alves apontam para a mesma ausência de roupa de baixo, só mudando o nome de “ceroulas” para “calcinhas”⁶⁶ para “calcinhas”⁶⁷: o problema é o vento nas partes.

Sabemos que muitos séculos separam um sermão de Antônio Vieira, proferido em meio à turbulenta contrarreforma, e a fala de Ailton

⁶⁶ Trata-se da primeira carta do missionário escrita no Brasil, em 1549, em que Nóbrega diz que não seria “por falta de algumas ceroulas” que “uma alma [deixaria] de ser cristã”.

⁶⁷ Damares Alves, ministra dos Direitos Humanos, declarou que meninas da Ilha de Marajó são abusadas sexualmente por falta de calcinhas. Jornal *O Globo*. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/movimento-nacional-de-direitos-humanos-entrou-com-acao-no-stf-contra-damare.html>>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

Krenak, na Flip 2019⁶⁸, com a eclosão dos estudos identitários na contemporaneidade e a discussão de conceitos como “lugar de fala”. As lideranças indígenas estão tomando o palco para si.

Entretanto, quer queiramos ou não, essas construções do outro encontram-se tatuadas em nossa memória genética, persistindo, inclusive, em discurso recente do vice-presidente Hamilton Mourão, que reforça o estereótipo do índio preguiçoso⁶⁹, ou na etimologia de nossas palavras, como é o caso de “carimbo”, conforme lembra Alencastro (2000, p. 180). *Karimbo* era o ferrete esquentado na brasa com que se marcava o escravizado no ato de cobrança dos direitos de exportação. Em quimbundo, “marca” dizia-se *karimu*, daí o substantivo e o verbo, “carimbo” e “carimbar”, utilizados em profusão para nomear as práticas cotidianas mais banais, definindo hierarquia e propriedade ou a validação de um simples documento. Essas palavras derivam do gesto e do instrumento que imprimiam chancela legal ao comércio de seres humanos. São palavras contaminadas pela violência.

A carta de Pero Vaz de Caminha⁷⁰, o primeiro texto oficial escrito no Brasil, já escancarava: “o melhor fruto que dela [a terra] se pode tirar me parece que será salvar esta gente”. Em vista disso, afora o interesse estético contemporâneo relacionado à riqueza do engenho e da sintaxe, cuja relevância não foi alvo do presente trabalho, o estudo da figuração do outro nos textos jesuíticos deve ser encarado como uma investigação profícua que nos auxilia na reconstrução de imaginários enos instrumentaliza para melhor transitar, temporalmente, pelos textos dos que viveram a mesma época, como Gregório de Matos, e, principalmente, dos que vieram depois, como: Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Gonçalves Dias, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Sousândrade, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Guimarães Rosa, Nelson Pereira dos Santos, Darcy Ribeiro, e, finalmente, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Graça Graúna e Márcia Kambeba.

⁶⁸ Ailton Krenak é um líder indígena, ambientalista e escritor brasileiro. Esteve na Flip em 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ignySfpQDN0>>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

⁶⁹ Jornal *O Estado de São Paulo*. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-malandragem,70002434689>>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

⁷⁰ Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2019.

Este é um pequeno trabalho sobre a alteridade ameríndio século XVII, que está sendo apresentado em agosto de 2019, quando a política do presidente da República é, declaradamente, contra os direitos e a demarcação de terras das comunidades indígenas⁷¹, provocando, assim, o cenário apocalíptico que vemos hoje: a floresta arde e os conflitos entre exploradores e povos indígenas estão cada vez mais acirrados. É tudo imensamente triste. Mas a quem serviria o esquecimento, o silêncio?

Se esta reflexão é boa, em alguma mínima medida, deve-se àsteias de afeto construídas nesta universidade pública (UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro –, sede do XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia), lugar de acolhimento e escuta. Nesse momento, é possível pensar na *Sobrevivência dos vagalumes*⁷², de Georges Didi-Huberman, um antídoto contra o pessimismo que se instala em nosso tempo. O francês argumenta (com Dante Alighieri): quando o Inferno se impõe, superexposto, aos nossos olhos, e os políticos desonestos resplandecem, gloriosos, os seres humanos transmutam-se em pirilampos (*luciole*); as pequenas luzes, que “gemiam” na vala política, passam a ser diminutas fagulhas que resistem, juntas, ao mundo do terror, emitindo seus sinais e sobrevivendo à brutalidade.

Se o “índio” assim foi batizado por conta de um equívoco geográfico, pois Colombo, em 1492, imaginou ter chegado à Índia, cabe lembrar a curiosa origem do nome “pirilampo”, que, como os ameríndios, fora renomeado por um europeu, o clérigo Rafael Bluteau (1638-1734), organizador do *Vocabulário português e latino*, primeiro dicionário da língua portuguesa publicado no começo do século XVIII. O religioso encasquetou que o povo não deveria chamar um bichinho tão bonito, glória da criação, de “cagalume”, e, durante uma conferência, deliberou que o nome adequado para o inseto radiante seria “pirilampo” (de origem grega, *lampyris*) (SILVA, 2009, p. 1002).

⁷¹ Jornal *El País*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

⁷² O início da obra *Sobrevivência dos vagalumes*, de Georges Didi-Huberman, desvela uma relação metafórica iniciada com *A Divina Comédia*, em que se coloca, primeiramente, o contraste entre a luz esplêndida do Paraíso (*luce*) e os vislumbres de luz dos “conselheiros pérfidos”, convertidos em vagalumes (*luciole*) no Inferno. Em seguida, a partir de um texto do cineasta Pier Paolo Pasolini (1941), desenrola-se uma inversão em que a luz feérica dos projetores da propaganda de Mussolini é comparada com a *luce* dantesca e a resistência dos corpos antifascista com os pirilampos, as pequenas luzes (*luciole*).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O uso da palavra sobrevivência, nesse caso, é uma afronta desde o achamento, porém a metáfora da nuvem de pirilampos é oportuna por algumas razões. Primeiramente por contemplara luta contra o genocídio – não apenas simbólico, cultural –, promovido pela perversão da sociedade de consumo, já que a vida é alvo em todas as suas instâncias. Além disso, lembra-nos da palavra-vivência dos Myky⁷³, cuja língua não exprime a concepção de “viver”, existindo na linguagem apenas a ideia de “conviver”. Ou seja, no universo mental dos Myky há somente a possibilidade de “viver com”: “viver” é conviver com a terra, as raízes, os papagaios, que recebem o alimento mastigado de sua boca, e com os demais membros do grupo. O sufixo “pi”, segundo esse povo, pode ser traduzido tanto como “ajudar” quanto “estar”, isto é, “caminhar com alguém” é “ajudar a caminhar”.

Como sugere o verso de um canto-poema de amor do povo Kuiruro (do Xingu), traduzido pela linguista Bruna Franchetto (1997, p. 57-64): kukahetekege – “que nasçam asas em nós”. Que sejamos essas pequenas luzes, juntos,agalumes, diante da imensa escuridão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANCHIETA, José de. *Poesias*. São Paulo: Edusp, 1989.

ANTONIL, André João. *Cultura e Opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1982.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário português e latino*. Lisboa: Oficina Pascoal da Silva. 1720.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Revista de Antropologia*. “O mármore e a murta”. São Paulo: USP, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vagalumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

⁷³ O povo Myky habita a margem direita do rio Papagaio, no Mato Grosso. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia//24265_20130218_101755.pdf> Acesso em 11 de agosto de 2019.

DENIS, Ferdinand. *Uma festa brasileira celebrada em Ruão em 1550*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

FRANCHETTO, Bruna. Tolo Kuikuro: Diga cantando o que não pode ser dito falando. In: *Invenção do Brasil, Revista do Museu Aberto do Descobrimento*. Salvador: Ministério da Cultura, 1997

GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília Moritz. Indígenas e africanos. In: ____ (Orgs). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HANSEN, João Adolfo Hansen. A servidão natural do selvagem e a guerra justa contra o bárbaro. In: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

NÓBREGA, Manuel da. *Cartas ao Brasil e mais escritos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955.

OLIVEIRA, A. L. M. Pregando a toda criatura: Antônio Vieira e a semente no Mundo novo. In: JOBIN, José Luís; PELOSO, Silvano (Orgs). *Descobrendo o Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

PÊCORA, Alcir. Cartas à Segunda Escolástica. In: Adauto Novaes. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Padre Vieira, o índio e a Segunda Escolástica. Curitiba: Jornal Rascunho, maio de 2019.

_____. Vieira, o índio e o corpo místico. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: <<https://artepensamento.com.br/item/vieira-o-indio-e-o-corpo-mistico/>>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In: *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. GOMES, Flávio; SCHWARCZ, Lília M (Orgs). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEQUERA, Guillermo. *Kosmofonia Mbyá-Guarani*. DIEGUES, Douglas (Org.). São Paulo: Mendonça & Provazi Editores, 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, Deonísio da. *De onde vêm as palavras*. Osasco: Novo Século, 2009.

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

VIEIRA, Antônio. *Obra Completa Padre Antônio Vieira: Tomo II paragnética, Volume VIII*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. *Obra Completa Padre Antônio Vieira: Tomo II. Volume 1. ed.* São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *Cartas*. Por João Lúcio de Azevedo (Org.). 3º Volume. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1970.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM: AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO CODAP/UFS EM CENA

Urandi Rosa Novais (CODAP/UFS)
urandinovais@gmail.com

RESUMO

Tomando por base o conceito de gênero textual proposto por Marcuschi (2008), que o considera enquanto uma prática social e prática textual discursiva, ou seja, um modelo correspondente a formas sociais estabelecidas e reconhecidas nas situações de comunicação em que ocorrem, bem como os pressupostos de Koch (2013) acerca da construção textual e dos elementos pragmáticos do texto, o presente trabalho traz a campo o resultado das atividades de produção textual realizadas no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Sergipe, realizadas pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio, como o intuito de desenvolver as habilidades e competências de produção textual deles. Foi escolhido o gênero textual Reportagem, para que os alunos pudessem explorar os diversos elementos que englobam a produção de um gênero textual tão presente na vida cotidiana deles. O trabalho foi desenvolvido com realização de oficinas de escolha de temas, pesquisa e coleta de material, estudo dos elementos pragmáticos do texto, oficinas de produção, revisão e refacção textual, contribuindo na formação de sujeitos produtores e receptores de textos, com uma visão crítica e reflexiva acerca da produção textual, pois como afirmam Antunes (2003), Koch e Elias (2006), e Marcuschi (2008) o sentido não está no texto, mas se constitui na interação autor–texto–leitor.

Palavras-chave:

Reportagem. Texto. Gênero Textual. Produção Textual.

1. Introdução

Desenvolver habilidades e competências comunicativas de leitura, produção e interpretação textuais é um dos grandes objetivos a serem alcançados pelo ensino de língua portuguesa, durante toda a educação básica, principalmente nas séries do Ensino Médio. Pois, nessa etapa de ensino, conforme os PCNEM (2000), o ensino da língua portuguesa busca desenvolver no aluno o senso crítico, fazendo com que o educando perceba as múltiplas formas de comunicação, tornando-o capacitado para o exercício da cidadania enquanto sujeito receptor, leitor e produtor dos mais diversos textos com os quais se depara no dia a dia.

Ainda nesse viés, o Ensino Médio deve preparar o aluno para o exercício da cidadania e também prepará-lo para seguir os estudos e sua

inserção no mercado de trabalho. Mas, infelizmente, os dados nos mostram que essa etapa da educação básica tem sido muito problemática, pois nela há muita evasão, repetência e desistência, fazendo com que ela não alcance os objetivos pretendidos. Além do mais, as mudanças políticas e reformas que nem sempre são bem aplicadas têm contribuído para esse cenário problemático do Ensino Médio. Conforme a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018):

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p. 461)

Com base no exposto acima, fica perceptível o desafio que temos pela frente, principalmente quando comparamos essa afirmação com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), sendo que no quesito defasagem idade/série, o Brasil apresenta uma taxa de 18,6%, (dados de 2016); a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é 3,7 conforme coleta de 2015. Esses dados nos mostram que ainda estamos distantes de alcançar os objetivos pretendidos por essa etapa da educação básica. Pois, fazem-se necessárias políticas públicas que sejam efetivas e permanentes, oferecendo bases teórico-metodológicas e que também invistam na formação e valorização do profissional da educação. Mas não esquecer também do entorno social, pois não adianta uma escola toda equipada, com o melhor corpo docente, se o nosso aluno não tem alimentação em casa, se vive num contexto de violência social e psicológica. Para que a educação dê certo, é necessário que todos os segmentos da sociedade se comprometam na colaboração do desenvolvimento das funções sociais da escola.

E, pensando nos objetivos a serem alcançados no Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, o estudo aqui empreendido traz a campo resultado e discussão das atividades de produção textual realizadas no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Sergipe (aqui, denominado CODAP/UFS), realizadas pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio, como o intuito de desenvolver as habilidades e competências de produção textual deles. O referido Colégio de Aplicação, além de servir de laboratório de desenvolvimento de metodologias educativas em articulação com a graduação e a pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, tem como objetivo ser referência nas práticas de ensino e desen-

volvimento de abordagens metodológicas, em educação básica, no estado de Sergipe.

O desenvolvimento do trabalho partiu do seguinte objetivo geral: Refletir sobre as diversas práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs e o despertar da consciência crítica e reflexiva. Pois, ao estabelecer esse objetivo, buscamos estabelecer as práticas de leitura, recepção, produção e interpretação textuais com os documentos oficiais (PCNEM, BNCC, OCNEM)⁷⁴ que regem a educação básica.

Para o alcance do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos a fim de traçar os procedimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho:

- Entender os impactos das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- reconhecer a importância dos elementos linguísticos na construção e produção de sentidos nos textos;
- exercer as práticas de planejamento, produção, revisão e refacção textual.

A realização desse trabalho se justifica pela necessidade do desenvolvimento de atividades comprometidas com o preparo dos alunos da 2ª série do Ensino Médio enquanto sujeitos receptores, leitores, produtores e interpretadores dos mais diversos textos com os quais convivem no dia a dia. Além do mais, desenvolver a consciência crítica, o espírito de coletividade e, principalmente o olhar investigativo na análise dos mais diversos pontos de vista que surgem sobre um mesmo tema, para uma tomada de decisão concisa. Esse trabalho possui uma metodologia de caráter qualitativa, bibliográfica, descritiva e analítica, cujo *corpus* é constituído de trechos extraídos de reportagens produzidas pelos alunos das turmas A e B da 2ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS, no primeiro bimestre de 2019. Os pressupostos teóricos estão ancorados nos

⁷⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000); Base Nacional Comum Curricular (2018); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Eles são os documentos oficiais que embasam a construção da Matriz curricular e do Plano de Ensino de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

estudos de Antunes (2003), Koch e Elias (2006), e Marcuschi (2008) entre outros que contribuíram na realização desse trabalho.

Desta forma, o trabalho se apresenta da seguinte forma: essa introdução com um breve panorama do trabalho realizado; a seção 2 intitulada “Gêneros textuais e a produção textual na educação básica” em que discorreremos, teoricamente, sobre os pressupostos da produção textual e suas implicações na educação básica; a seção 3 “Caminhos metodológicos” em que apresentamos os percursos traçados na realização do trabalho aqui apresentado; a seção 4 “A produção textual e a construção de sentidos no gênero textual reportagem” onde apresentamos a análise, descrição e reflexão acerca do corpus constituído pelas reportagens produzidas pelos alunos das turmas A e B da 2ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS; as Considerações finais em que fazemos uma articulação da teoria abordada com os resultados encontrados, objetivando contribuir no fomento das discussões acerca das práticas de produção textual na educação básica; e as Referências onde estão listadas as obras e estudiosos que embasaram a realização desse trabalho. Dito isso, passamos à discussão teórica que embasaram nossa pesquisa.

2. Gêneros textuais e a produção textual na educação básica

Não é novidade, segundo Marcuschi (2008), que o ensino de Língua Portuguesa deva acontecer através de textos. Como também os PC-NEM (2000) defendem que a unidade de ensino deva se pautar no texto. Mas, embora exista esse consenso de aceitação desse postulado de se ensinar através do texto, ainda é preciso se pensar como isso é colocado em prática, pois sabemos que há diversas formas de se trabalhar com o texto em sala de aula.

E, considerando o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, nos incisos do artigo nº 35, estabelece que o Ensino Médio deve:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Pensando nesse contexto, questionamo-nos qual o papel do ensino da língua portuguesa e suas contribuições para o alcançar os pressupostos dos incisos acima, em consonância com os estudos desenvolvidos por pesquisadores e especialistas da Linguística, principalmente da Linguística Textual e os demais documentos (PCNEM, BNCC, OCNEM) que regimentam o Ensino Médio. Fica evidente que sendo a última etapa da Educação Básica, espera-se que o aluno saia do Ensino Médio com habilidades e competências comunicativas que lhe garantam uma base necessária ao exercício da cidadania enquanto um sujeito receptor, leitor e produtor dos mais diversos gêneros textuais.

Mas, por falar de texto, é necessário adotar um conceito de texto e tomá-lo como pressuposto para subsidiar a nossa prática pedagógica em sala de aula. Sendo assim, tomamos o conceito de texto dado por Koch (2006, p. 59) que baseada numa visão sociointeracionista da linguagem, utiliza a seguinte metáfora para conceituar o texto, para ela:

O texto assemelha-se a um iceberg, que tem à flor d'água uma sequência de elementos linguísticos, resultantes de escolhas em todos os níveis (fonológico, morfossintático, lexical, semântico, pragmático) operadas pelos produtos do texto, mas determinada pela situação comunicativa, pelo gênero textual, pelo contexto sociocultural etc.; e na parte submersa, um enorme conjunto de implícitos que deverão ser inferidos do contexto sociocognitivo dos interlocutores. (KOCH, 2006, p. 59)

Com base nesses conceitos, ficam claras as diversas contribuições que o texto pode dar e o quanto ele é importante em nossas vidas, principalmente em nossas práticas comunicativas sejam elas orais ou escritas. Além do mais, desde sua origem até os dias de hoje o texto passou por diversas mudanças que contribuíram efetivamente para uma reflexão sobre como o uso desse elemento nas aulas de Língua Portuguesa é feito. E, por isso, o trabalho com esse instrumento deve estar inserido num conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizado, entendido como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, o trabalho com o texto extrapola o âmbito da escola.

Outra alternativa de ampliar o conhecimento do texto é deslocá-lo do seu contexto livresco para um outro espaço (jornais, músicas, teatro, televisão, internet, etc.), pois isso contribui para a aproximação do sujeito com o texto e, diariamente, deparamo-nos com os textos veiculados nos

mais diversos suportes. E quanto mais nos habituarmos a recebê-los de diferentes formas, melhor será nossa relação com eles.

Convém lembrar que o texto possibilita uma viagem por diversos lugares e diversas épocas, fazendo com que quem esteja lendo enriqueça seus conhecimentos acerca de diversos assuntos, pois ele é o principal suporte de incentivo à leitura, sendo que a arte de ler é tão importante quanto à própria vida, pois, através dela, o homem é estimulado a criar, a abrir a mente para a formação de uma nova concepção crítica e reflexiva.

E, a educação que se compromete e contribui para o exercício da cidadania é aquela que dá suporte aos seus alunos para que eles possam desenvolver e aprimorar suas competências discursivas. E uma das formas de aprimoramento dessa competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua materna adequadamente aos diversos contextos de enunciação linguística, como também produzir e inferir os diversos sentidos que um texto pode apresentar. E isso fica possível quando os educandos mantêm contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais.

Por isso, há uma necessidade de se rever como esse elemento tem sido usado nas aulas de Língua Portuguesa ao longo dos tempos, obrigando uma necessária revisão dos métodos de ensino e como a prática educativa tem sido constituída para fornecer ao aluno o suporte necessário para que ele possa ampliar sua competência discursiva. Não é mais aceitável que a prática de ensino de português utilize apenas tópicos frasais nas aulas como acontecia antigamente.

Por isso a necessidade de se trabalhar o texto como um instrumento de interação, como preconiza Koch (2013), pois o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. E nesse construir sentido, os alunos precisam ter consciência das questões sociais, históricas, políticas e ideológicas que estão subjacentes no processo de produção textual, para, dessa forma, conseguir estabelecer a comunicação pretendida com seus leitores.

3. Caminhos metodológicos

O trabalho aqui empreendido é de caráter qualitativo, analítico e descritivo. A composição do corpus se deu pela produção de reportagens produzidas pelos alunos das turmas A e B da 2ª série do Ensino Médio do CODAP/UFES. O desenvolvimento das produções para a coleta das re-

portagens se desenvolveu em 24 aulas de Língua Portuguesa realizadas no 1º bimestre de 2019 e se deu da seguinte forma:

1º momento (2 aulas): apresentação da temática do bimestre “Língua Portuguesa e Tecnologia”⁷⁵ escolha do gênero a ser estudado. Por maioria foi escolhido o gênero textual reportagem;

2º momento (4 aulas): realização de oficinas de leitura de reportagens, para que os alunos se familiarizassem com o gênero textual em questão, organização do texto, seleção do léxico, o uso de imagens e, principalmente o compromisso em verificar a autenticidade do que é abordado numa reportagem, para manter a ética e o compromisso com a veracidade dos fatos reportados;

3º momento (8 aulas): oficinas de produção das reportagens. Cada turma, por possuir 30 alunos cada, foi dividida em 5 grupos contendo 6 integrantes cada. Essas 8 aulas foram usadas para escolher o tema da reportagem, os procedimentos de coleta de dados, que tipos de fotografias iriam ilustrar a reportagem, se iriam necessitar de entrevistas com especialistas para dar credibilidade ao que estaria sendo abordado nas reportagens. Lembrando que a escrita se deu diretamente em computadores para que os alunos se sentissem inseridos na “atmosfera de uma redação de jornal ou revista”, nas aulas eles faziam anotações e tomavam notas, para depois articular o que era discutido no texto. Na escolha do tema, entre outros, surgiram os seguintes: Ocorrências negativas no Colégio de Aplicação que prejudicam o desempenho dos alunos; maus tratos aos animais domésticos; homofobia; a bissexualidade no Colégio de Aplicação; desperdício do lanche e o descarte inadequado do lixo no Colégio de Aplicação; o desequilíbrio do ser humano provocado pelo consumo em excesso.

Depois de produzidas as primeiras versões dos textos, eles foram recolhidos e passaram por uma primeira correção, e foram fotografados alguns trechos que foram analisados na seção 4. Logo em seguida, foram devolvidos para que os alunos fizessem a correção uns dos textos dos outros.

⁷⁵ Conforme estabelecido pela BNCC, as unidades temáticas devem ter um tema central. Dessa forma, na construção dos planos de ensino do CODAP/UFS para o ano de 2019, para cada bimestre foi elencado um tema central, e nas séries do Ensino Médio foi escolhido o tema de “Língua Portuguesa e Tecnologia” a fim de abordarmos os mais diversos gêneros textuais do campo tecnológico, atendendo às exigências de inserção dos alunos nas práticas dos múltiplos letramentos.

4º momento (6 aulas): oficinas de revisão e refacção textual. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de trocar e construir novos conhecimentos acerca da revisão de texto, adequando a linguagem ao contexto da enunciação, avaliando quesitos gramaticais e, principalmente a produção de sentidos que queriam alcançar. Além disso, revisaram, e ajustaram o que era necessário para que os textos se adequassem às características do gênero reportagem; também foram fotografados novamente para o comparativo das várias versões de um mesmo texto.

5º momento (4 aulas): apresentação das reportagens impressas. Momento em que cada turma apresentou o resultado de suas produções aos demais colegas e abrindo espaço para o debate acerca dos diversos temas abordados pelas reportagens.

Ao desenvolver o trabalho dessa forma, foi perceptível analisar as fases da produção textual: a seleção do gênero textual, a escolha do tema, a maneira como abordariam o tema escolhido, quais sentidos os alunos gostariam de construir com a realização daquele trabalho, o planejamento da escrita do texto, a revisão e a refacção textual. Processos muito ricos para análise de como se dá a produção textual por esses sujeitos que estão em formação.

Após a realização dessas oficinas e coleta dos dados, passamos, a seguir, à análise do material coletado.

4. A produção textual e a construção de sentidos no gênero textual reportagem

Ao falar sobre as atividades de produção textual, na sala de aula, Antunes (2003) preconiza que há uma necessidade de discutir com os alunos a importância do planejamento textual, para que o desenvolvimento de habilidades e competências da escrita dos educandos sejam aprimoradas. Dessa forma, é necessário que os discentes sempre saibam para quem estão escrevendo, para que a produção não seja esvaziada de sentido, eis aí a necessidade de se abordar os diversos gêneros textuais com os quais os nossos educandos se deparam diariamente.

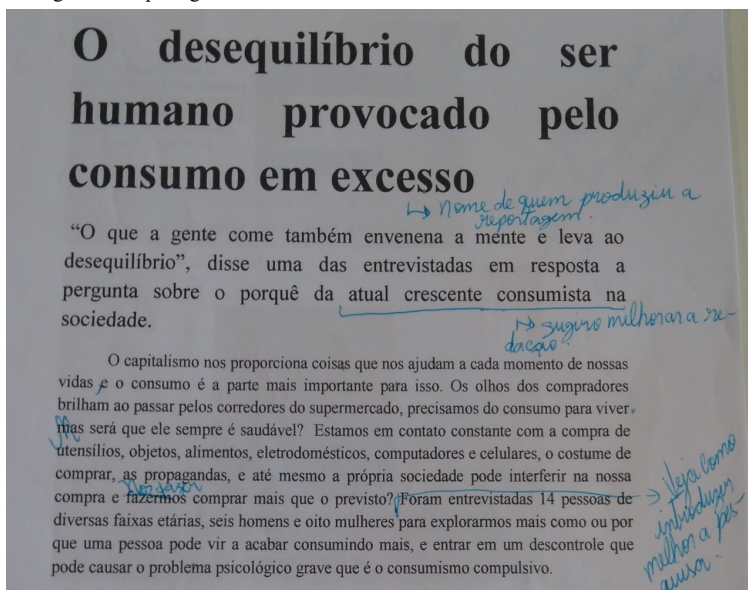
Sendo assim, foi escolhido pelos alunos o gênero reportagem, logo em seguida escolhemos o público-alvo que seriam os estudantes e professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Em relação ao tema da reportagem, cada grupo escolheu o que mais lhe interessava. Depois de escolhido o gênero, o público-alvo e o tema,

foi o momento de planejar a escrita, o que os discentes sabiam sobre o tema abordado, quais estratégias de persuasão seriam utilizadas para argumentar e dar credibilidade ao texto. A escolha do estilo de linguagem para chamar a atenção dos leitores e proporcionar a produção de sentidos na relação entre autores–texto–leitores.

E, seguindo os pressupostos de Antunes (2003), buscamos estabelecer o planejamento de escrita, revisão e refacção textual. Pois assim, os discentes têm a oportunidade de produzir e revisar seus próprios textos, tomando consciência da dinâmica que envolve a produção de um texto, nesse caso, uma reportagem.

Realizada a primeira versão da escrita, tivemos os seguintes resultados que passamos a analisar a seguir.

Imagem 01 Reportagem sobre consumo em excesso

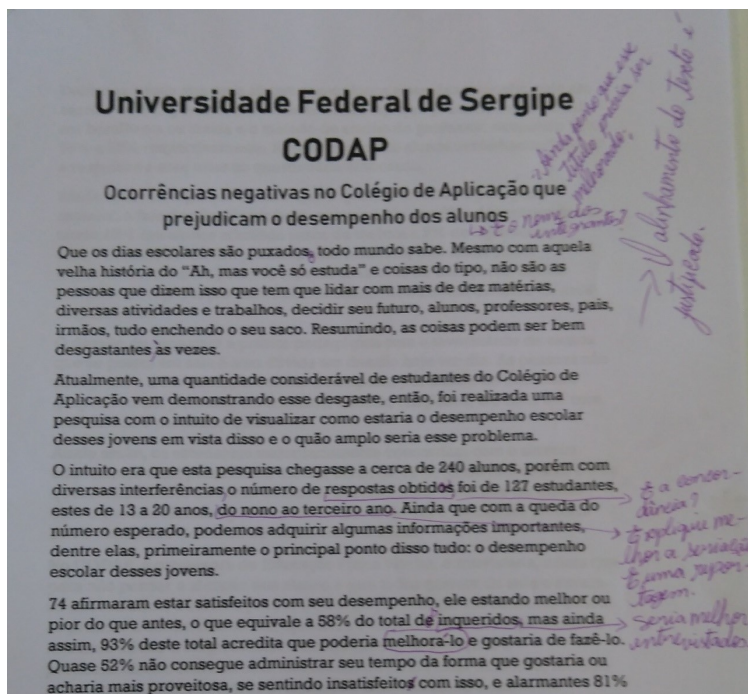


Fonte: Texto produzido pelos anos da 2ª série do Ensino Médio B.

Ao analisarmos a primeira versão do texto, ficaram evidentes a necessidade da estrutura do gênero textual reportagem, identificando a ausência da autoria do texto. Como também a necessidade da organização das ideias logo no primeiro parágrafo do texto em que o grupo apresenta a fala de uma das pessoas entrevistadas, e também a necessidade de

preparar o texto para a inserção de novas ideias ou pesquisas que seriam incorporadas ao texto para enriquecer as discussões. Fazer isso possibilitou aos alunos ter uma maior autonomia diante da produção textual deles. Assim, conforme Koch (2013), eles estarão aprimorando suas estratégias de processamento textual que compreendem o conhecimento linguístico, este impacta na seleção lexical que será usada na construção do texto; o conhecimento enciclopédico que aciona o as experiências e conhecimentos de mundo que os discentes possuem sobre o tema abordado; e o conhecimento sociointeracional, possibilitando a criação de estratégias de interação verbal para manter a comunicação com o seu leitor e, assim, construir sentidos.

Imagem 02 Reportagem sobre ocorrências negativas no CODAP-UFS



Fonte: Texto produzido pelos anos da 2ª série do Ensino Médio A.

Ao realizar a escrita e passar para a revisão textual, os discentes puderam rever a questão da adaptação do texto ao gênero reportagem como, por exemplo, identificação da autoria e formatação do texto. Eles tiveram a oportunidade de discutir sobre a questão de concordância ver-

bal e nominal para manter a coesão textual, pois se trata de um texto de cunho formal e, por isso, precisa atender à norma padrão escrita. Pois, como afirma Antunes (2003) o trabalho com a gramática precisa ser desenvolvido na atividade produção textual, evitando o uso de frases descontextualizadas. Ao trabalhar a gramática contextualizada no texto, os alunos percebem e reconhecem a importância do estudo gramatical como um instrumento de aperfeiçoamento de escrita e produção de textos.


Outra questão importante foi o pensar em como articular os dados coletados com as entrevistas realizadas ao texto. Pois nessa reportagem os alunos apresentaram o resultado de uma pesquisa desenvolvida no CODAP-UFS sobre como a ansiedade e a depressão, juntamente com as cobranças cotidianas têm impactado na vida estudantil deles. Realizar essa reportagem possibilitou não só aos alunos autores, mas a toda comunidade pensar sobre esses assuntos e como eles estão impactando na comunidade escolar da qual fazemos parte.

Imagem 03 Reportagem sobre desperdício e descarte do lanche no CODAP-UFS

Desperdício do lanche e o descarte inadequado do lixo no CODAP-UFS

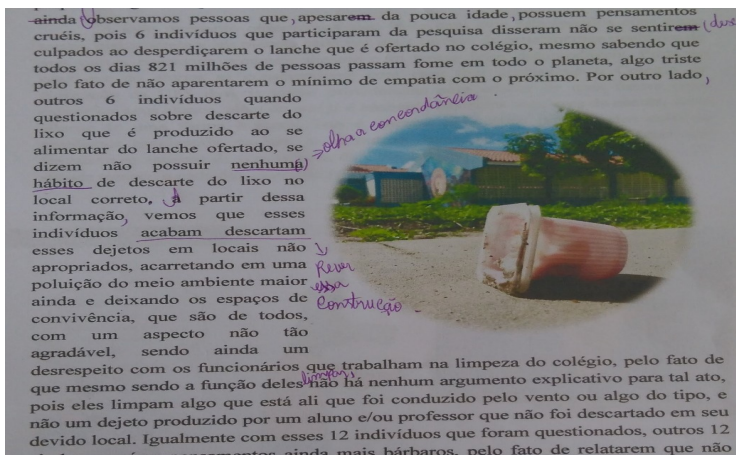
↳ os nomes dos integrantes? lembrar do que é uma reportagem

A alimentação é muito importante para os alunos, seja na escola pública ou particular, a comida oferecida aos alunos ^{possibilita} ter "energia" para o dia de estudo. Mas é preciso avançar nesse tema. Pelo fato de que mais precisamente no Colégio de Aplicação da UFS é comum ser visto o desperdício do lanche por parte dos alunos, não tendo empatia ^{por} com as pessoas que podem estar passando necessidades. Também é visível muitas vezes a falta de consideração dos alunos ao descartar o lixo de forma incorreta que é, portanto, um desrespeito não só com o meio ambiente, ^{o com} como também ^{as} as pessoas que ali se encontram. Segundo pesquisas da ONU, o número de pessoas que passam fome no mundo aumentou 35%, algo alarmante para todo o planeta. Contudo, além do problema da fome no planeta, o lixo também se transforma em algo muito grave, ^{segundo} pesquisas realizadas pela Pnuma (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), estima-se que a quantidade de lixo produzida em nosso planeta será 70% maior no ano de 2030, algo extraordinário, pelo fato de que as pessoas aparentarem não se preocupar com o bem de seu planeta e com as outras pessoas. Com isso vemos que a fome e o lixo no planeta aumentam de uma forma



Fonte: Texto produzido pelos anos da 2ª série do Ensino Médio B.

Imagem 04 Reportagem sobre desperdício e descarte do lanche no CODAP-UFS.



Fonte: Texto produzido pelos anos da 2ª série do Ensino Médio B.

Nas imagens 03 e 04 temos a produção de uma reportagem que versa sobre o desperdício do lanche e o descarte indevido dos resíduos no CODAP-UFS. Essa reportagem buscou despertar nos leitores o senso de empatia, conscientizando-os acerca do desperdício e, principalmente ter responsabilidade com o descarte dos resíduos, pois o colégio dispõe de lixeiras específicas, mas nem sempre os alunos descartam corretamente. Para estabelecer a argumentação e conscientização, os alunos autores dessa reportagem realizaram entrevista com a gestão do colégio para saber o quanto é investido no lanche, e também entrevistou alunos para saber como eles agem em relação ao lanche e a coleta seletiva do lixo.

Esses dados foram articulados ao texto para dar maior credibilidade às ideias apresentadas na reportagem. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidade de diagramação de imagens para causar impacto nos leitores, como na imagem 04, por exemplo, ao colocar em 1º plano um copo de iogurte descartado indevidamente. Isso chama a atenção do leitor e colabora na construção de sentidos quando a imagem é articulada ao conteúdo do texto. Além disso, os alunos trabalharam com a adaptação do gênero reportagem, os recursos de linguagem, a revisão textual com questões de coesão e coerência textual, para que as ideias ficassem bem articuladas e atingissem o objetivo proposto: sensibilização e empatia da comunidade escolar.

Podemos considerar exitosa essa atividade de produção textual, pois nela os alunos realizaram uma atividade que envolveu pesquisa, planejamento textual, tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Isso contribuiu no desenvolvimento da autonomia e no espírito do trabalho em equipe. No que concerne à língua portuguesa, eles tiveram a oportunidade de realizar uma atividade carregada de sentidos, pois a produção textual estava direcionada a um público e, assim, eles tiveram a oportunidade de desenvolver estratégias de produção de texto, como escolha de tema, pesquisa, escrita, revisão e refacção textual. Trabalharam a questão da gramática contextualizada, percebendo a importância dela para a produção textual e a construção de sentidos num texto.

Além do mais, os mais diversos temas abordados nas reportagens estão condizentes com a realidade dos alunos autores e do público-alvo para quem eles escreveram. Realizar essa atividade contribuiu para a formação do sujeito leitor, receptor e produtor de textos que pretendemos formar. Um agente consciente do mundo que o cerca e também constrói diariamente. E este mundo está carregado de sentidos construídos através da relação que estabelecem com os mais diversos textos como os quais se deparamos cotidianamente.

5. Considerações finais

A realização do trabalho possibilitou a construção do conhecimento coletivo, aperfeiçoando as competências e habilidades de leitura e produção textual dos alunos. Contribuiu no aperfeiçoamento das práticas de leitura, escrita, produção e revisão textual, preparando os discentes para o trabalho com as mais diversas linguagens e refletir sobre os impactos das mídias sociais na sociedade.

No que concerne ao campo da recepção textual, foi possível sensibilizar os alunos para as mais diversas formas de observar como um determinado fato é noticiado, fazendo com que eles percebessem o quanto a escolha de termos e expressões podem dar certo sentido a um texto, ou seja, a seleção lexical tem muito a contribuir no processo de construção de sentidos na relação autor–texto–leitor. Pois, conforme Koch e Elias (2018), no momento da leitura, as experiências do leitor devem ser levadas em consideração, fazendo com que ele acione não só os seus conhecimentos do código linguístico, mas toda a sua experiência enquanto um sujeito leitor e também produtor de textos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em relação à escrita/produção textual, o desenvolvimento desse trabalho nos permitiu perceber o quanto os pressupostos de Antunes (2003) corroboraram nesse processo. Pois ficou evidente a eficiência das estratégias de produção textual: escolha do gênero textual, escolha do tema a ser abordado, escolha de para que se vai escrever para que a produção textual não seja uma produção esvaziada. Realizar seleção lexical, revisão e refacção textual. Esses procedimentos foram essenciais na prática produtora de textos dos alunos.

Podemos afirmar que a realização desse trabalho tem muito a contribuir no processo de produção textual dos discentes, tornando-os autônomos enquanto sujeitos receptores, leitores e produtores críticos dos mais diversos gêneros textuais com os quais se deparam diariamente. E, dessa forma, estaremos também contribuindo para o alcance dos objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais e também os propósitos de ensino do CODAP/UFS que está para além de uma formação apenas técnica, mas formar nosso aluno para a vida, habilitado e competente para o exercício da cidadania, crítico e reflexivo diante da sociedade, consciente do seu papel enquanto sujeito que se constitui nos e através dos textos que recebe e produz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br, acesso em 15/06/2019, às 21h00.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ANTUNES, Irandé. *Aula português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

KOCK, IngedoreGrünfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCK, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. 13. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversão*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

**O ESPAÇO PÚBLICO COMO TEXTO – VISÃO
SEMIÓTICA DO MEIO URBANO**

Fernanda de Fátima Fernandes Pereira (UNIGRANRIO)

fernandesfernanda2018@hotmail.com

Renato da Silva (UNIGRANRIO)

redslv333@gmail.com

RESUMO

Podem-se conhecer a história, a memória e as identidades das pessoas que vivem em uma determinada cidade, se observarmos com atenção o espaço urbano e tudo o que nele pode ser encontrado. Todas as peças que compõem tal espaço têm uma significação. São signos, e, assim sendo, podem ser interpretados. A semiótica, ciência que estuda os significados de todos os signos linguísticos, se mostra como instrumento que muito auxilia estudiosos de várias áreas de conhecimento, no sentido de munir os com dados importantes para seus trabalhos de investigação. O objetivo deste trabalho é mostrar como a ciência da semiótica pode ser usada para estudar e interpretar os diferentes signos linguísticos que estão presentes nos objetos e nos espaços encontrados nos meios urbanos, e assim sendo, conhecer a história dos mesmos. Consultou-se para este trabalho algumas obras de autores importantes, tais como Lucia Santaella, Giulio Carlo Argan, Françoise Choay e Susana Gastal. A metodologia utilizada para esta pesquisa seguiu a abordagem bibliográfica, assim como também pesquisou-se sobre o referido assunto em alguns sites da *internet*.

Palavras-chave:

Interpretação. Semiótica. Signos. Espaço urbano.

1. Introdução

Há uma citação interessante que Lefebvre faz com relação à maneira de vermos e entendermos a cidade, sob o ponto de vista da semiótica, citação esta que diz “Sim, lê-se a cidade, porque ela se escreve, porque ela foi uma escrita. Entretanto, não basta examinar esse texto sem recorrer ao contexto” (LEFEBVRE *apud* GASTAL, 2006, p. 26).

Esta citação serve como ponto de partida para a pesquisa que desenvolvemos neste breve trabalho, em que nos utilizamos da semiótica para entender os diversos significados que se podem depreender com a observação de toda a simbologia visual que pode ser encontrada nos espaços urbanos.

O espaço público, e tudo o que nele pode ser encontrado, revela muito sobre as pessoas que nele circulam, assim como também a maneira como tal espaço é mantido, conservado e como tais pessoas são tratadas

pelo Poder Público. As ruas de bairros cujos moradores possuem maior valor aquisitivo, por exemplo, são diariamente varridas e limpas. Algumas são até lavadas durante a madrugada, o que destoa totalmente das ruas situadas em bairros pobres, de periferia, as quais, nem sempre, têm seu lixo recolhido três vezes por semana e também não recebem o mesmo tratamento das ruas situadas em bairros onde pessoas de maior poder aquisitivo residem.

A observação do espaço público e seus componentes históricos retratados e representados por mobiliário, calçadas, monumentos, praças e outros itens presentes no mesmo, sob a ótica da semiótica e as interpretações que ela possibilita observar, podem ser considerados como fontes de revelação de marcas identitárias de um determinado grupo social.

2. *O espaço público reconhecido como lugar de pertencimento*

Tudo o que integra o espaço público faz parte daquilo que as pessoas que ali nasceram e lá continuam vivendo consideram como seu lugar de pertencimento, pois os representa de alguma forma, e tal pode ser referente, por exemplo, ao relógio da praça, o coreto, uma fonte, uma estátua, um banco de madeira situado em uma calçada, uma árvore, ou qualquer outro elemento que integre aquele determinado espaço. É importante ressaltar que, neste contexto, a denominação “espaço” se refere a local geográfico, ao passo que o conceito de lugar é aqui considerado como aquele espaço onde estão presentes fatores que envolvem sentimentos e lembranças. Deve ser entendido, de acordo com Félix (2017, p. 14), citando Yi-Fu Tuan como “um lar, um espaço íntimo, específico, de um ser humano”.

Os “lugares” das pessoas, de acordo com a Geografia Humanística (AQUINO, 2017, p. 26), consiste além do espaço físico, também “a presença de ambientes de compartilhamento e o envolvimento das emoções dos indivíduos, seus conflitos, lutas e sentimentos”. É, portanto, o local onde as pessoas se reconhecem como sendo parte dele.

É importante ressaltar que, de acordo com o que nos mostra Jasso (2012, p. 90), a linguagem apreendida pela observação da cidade e toda a sua dinâmica não mostra somente ela própria, vista como espaço geográfico, mas também mostra a identidade da sociedade que nela vive. Segundo a teoria psicológica da personalidade, o pulsar advindo de seus habitantes também nos mostra fatos importantes acerca de suas personalidades e identidades. As reações e manifestações observadas nos espa-

ços públicos traduzem a atmosfera e o espírito da própria cidade, e essa atmosfera pode ser analisada não somente do ponto de vista emocional, mas também faz referência às modificações que nela se dão, de forma constante, no tempo e no espaço.

3. *Por que os monumentos são construídos e dispostos em locais públicos?*

São eles mostras físicas que nos fazem (re)conhecer a memória coletiva que marca a identidade das pessoas que habitam, e habitaram, aquele local, em determinado momento da História. Eles estão ali dispostos para que as pessoas que por ali passam e residem lembrem-se de sua História. Na contemporaneidade, época marcada e centrada em uma cultura de imagens, parece ser importante para as pessoas verem algo material que possa trazer consigo a possibilidade de interpretação e conhecimento acerca daquilo que se vê. Tal visibilidade serve como elemento imagético que tem a finalidade de manter viva na memória individual e coletiva a lembrança de algo ou alguém que serve, ou já serviu, para reconhecer marcas identitárias das pessoas.

Além disso, pode se considerar o espaço urbano da cidade como sendo um lugar para criar, destruir ou conservar. A cidade, de acordo com o que nos ensina Lessa (2005, p. 60) “guarda em todo o seu processo de transformação a memória viva de seu passado. Tem sempre o passado como presente”.

4. *Mensagens visuais e sua identificação*

Há uma tendência natural de sempre tentarmos associar a estrutura verbal e a visual, mas essas duas estruturas têm distinções que exigem certo treinamento e inteligência visual para podermos interpretá-las. De acordo com Dondi (1997),

[...] os dados visuais têm três níveis distintos e individuais: a *input* visual, que consiste de miríades de sistemas de símbolos; o material visual representacional, que identificamos no meio ambiente e podemos reproduzir através do desenho, da pintura, da escultura e do cinema; e a estrutura abstrata, a forma de tudo aquilo que vemos, seja natural ou resultado de uma composição para efeitos intencionais. Existe um vasto universo de símbolos que identificam ações ou organizações, estados de espírito, direções – símbolos que vão desde os mais pródigos em detalhes representacionais até os completamente abstratos, e tão desvinculados da informa-

ção identificável que é preciso aprendê-los da maneira como se aprende uma língua. [...] (DONDI, 1997, p. 20)

Todas as comunicações visuais para serem interpretadas, dependem da observação de elementos básicos, os quais constituem a fonte compositiva de todo tipo de materiais e mensagens visuais, além de objetos e experiências. Segundo Dondi (1997, p. 23), são eles: o ponto, marcador de espaço; a linha, o articulador fluido da forma; a forma; a direção; o tom, a presença ou ausência de luz; a cor; a textura; a escala ou proporção; a dimensão e o movimento. É partir desses elementos visuais que “obtemos matéria-prima para todos os níveis de inteligência visual, e é a partir deles que se planejam e expressam todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências” (DONDI, 1997, p. 23).

5. *O que vem a ser a semiótica?*

De forma bem simplificada podemos dizer que a semiótica é a ciência que estuda os signos, os quais se referem a todos os elementos que representam algum significado e sentido, e abrange tanto linguagens verbais como também não verbais. Seus estudos estão intimamente relacionados com a Comunicação, seja ela verbal ou não. Essa ciência procura entender a forma como o ser humano interpreta as coisas e lhes dá significado, principalmente aquelas que estejam à sua volta. Seus objetos de estudo consistem de qualquer tipo de signo social, em qualquer âmbito, seja na fotografia, na moda, na música e tantos outros elementos. Quase tudo o que existe pode ser analisado pela semiótica. Tal ciência teve sua origem na Grécia Antiga, mas só se desenvolveu no início do século XX, com o trabalho de pesquisadores, tais como Ferdinand de Saussure e Charles Peirce.

De acordo com Nöth, citado por Santaella (2010, p. 47) “[...] a semiótica é uma ciência da cultura *par excellence*, pois ela é a ciência universal dos signos e símbolos [...]”. Sabe-se que é importante lembrar que, de acordo com Santaella (2010, p. 46), todos os artefatos ou objetos feitos pelo homem, assim como as motivações e ações e também a fala humana têm significado. E desconhecer esses significados implica em não entender todos os elementos culturais presentes em tais itens. Tais elementos têm significado, pois são signos.

Segundo Yanushkevich (2014, p. 43), “a semiótica é o estudo de signos que, agrupados em sistemas de códigos, analisa os processos de

significados de entendimento e construção, e se baseia na correlação denotativa que tem com os valores de uma determinada sociedade”.

O ato de interpretar tais signos vem a ser o objeto de estudo da semiótica.

6. *O que é semiótica urbana?*

De acordo com Jasso (2012, p. 89), a semiótica urbana refere-se à disciplina que explora a significância social das formas de espaço, assim como também os modos pelos quais os objetos físicos e os tipos espaciais comunicam significado através de sinais e símbolos.

A semiótica considera a cidade como sendo um texto baseado em uma gramática de padrões espaciais e estruturas significativas. A sociedade, a comunidade, e um quadro de interações são os principais contextos para a interpretação de sinais e registros de signos. São eles mais significantes do que a sua ordem puramente física e morfológica. Essa ciência se ocupa da análise não somente de cores, sinais, cartazes, ruas, praças ou edificações, mas também observa mapas, endereços, códigos e *websites*. Importante ressaltar que elementos não visualmente discerníveis ou sem uma forma específica também são considerados como signos para a semiótica.

A cidade é um lugar que concentra em si um conjunto de significados e possui muitos símbolos, que estão visíveis para as pessoas, a quais podem identificar seus significados.

7. *A cidade como espaço de significação e de memória coletiva e social*

O espaço urbano registra os movimentos necessários à circulação das pessoas que nele vivem, dentro de uma perspectiva mais simplista, mas também mostra-se como um indicador real de cultura e modo de vida social dessas pessoas.

Suas ruas, praças, monumentos e edificações trazem consigo as diversas identidades e a memória de sua comunidade. Cada um desses elementos nos remete a alguma passagem histórica, social ou política que tenha sido considerada como importante para essa gente. Tudo nele denota alguma significação. Pode indicar o cuidado, ou não, que se tem com seu patrimônio histórico-cultural, por exemplo.

Segundo Yanushkevich (2014, p. 44),

[...] os registros de memória social de uma cidade consistem de uma parte materializada, retrospectiva, e também de uma outra parte que é atual, viva. [...] a memória viva compreende significados que são representados por conhecimento, crenças, e sentimentos sociais. [...] (YANUSHKEVICH, 2014, p. 44)

Ainda de acordo com Yanushkevich (2014, p. 44), a memória social faz alusão a um complexo entrelaçamento de valores, ideais e moral pública. É um fenômeno que pode ser objeto de estudo linguístico, psicológico, histórico, sociológico e filosófico. Ela é considerada nos aspectos culturais através de sua relação com os meios de comunicação de massa, os quais são capazes de se transformar no curso do tempo e, consequentemente, fazer com que surjam diferentes tipos de pensamento a respeito do passado.

Podem-se também observar nesse espaço as adaptações que tenham sido realizadas em função de necessidades sociais, políticas, ou até mesmo religiosas, e que tenham sido demandadas por tais pessoas.

A vida humana é repleta de simbolismos que trazem consigo possíveis interpretações coletivas ou individuais. Tal simbolismo, quando materializado, pode ser observado, por exemplo, em monumentos ou construções arquitetônicas que sejam parte constitutiva do local onde o indivíduo viva. De acordo com o que diz Orlandi (2007, p. 29), “o homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico”.

Enxergamos no patrimônio cultural e artístico que pode ser encontrado nos espaços públicos da cidade, representado pelos monumentos e construções arquitetônicas, verdadeiros instrumentos que servem para materializar o simbólico espalhado pelos espaços urbanos. Tais obras denotam um tipo de discurso, como já foi dito anteriormente, e assim sendo, são passíveis de serem estudadas pela Análise do Discurso, este entendido como a prática da linguagem, uma vez que esta linha de estudo enfoca, de modo especial, a textualização do político e cultural, assim como também mostra como as relações de poder podem ser significadas e simbolizadas de forma material.

Ainda de acordo com Orlandi (2007, p. 19), “a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também

não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não a abstrata como a da Linguística), que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, linguístico-histórica”.

Considera-se o espaço urbano como um verdadeiro mostruário das realidades e verdades de seus moradores, e que, por ser tão rico em detalhes, os quais muitas vezes passam despercebidos por estes, às vezes carece de estudo mais aprofundado e que possa vir a ajudar na reconstrução e conscientização sobre a importância que tais locais têm na vida de seus habitantes, uma vez que tal espaço tem significação importante para a memória de todos os que nele estejam inseridos.

8. O silêncio das obras arquitetônicas e monumentos – significações

O silêncio também tem significado, é traduzido em símbolos e utiliza signos, e visto como tal, pode também ser objeto de análise por parte da semiótica.

Esse silêncio, juntamente com a inércia material e física presentes em patrimônios históricos e culturais não são algo sem significação. Quando olhamos para tais obras podemos imaginar, e também conhecer, a razão pela qual elas foram feitas, o que elas representaram para aquelas pessoas, naquele momento e, principalmente, qual a significação delas dentro do contexto histórico e social. Não são meros pedaços de pedra. Foram pensados, planejados e executados com um propósito. Havia, naquele momento, uma intencionalidade de fazer concreta uma significação, logo, um discurso.

Há uma comunicação sem palavras quando se aprecia uma obra de arte ou um monumento. Falamos aqui não do apreciar de um turista apressado que só quer registrar fotos sem saber na realidade o que tais imagens significam. Aquele que observa e aprecia tais monumentos começa a dialogar em silêncio com o próprio autor daquela obra de arte. A interpretação que tal pessoa vai dar à obra vai depender dela mesma. Mas o registro de quem a criou está ali, falando em silêncio com quem a percebe com mais atenção. É algo similar a um diálogo travado entre o artista e aquele que está apreciando, silenciosamente, sua obra. “Ver e saber perto de si a densa presença dos testemunhos da arte do passado e de hoje... de nada serve se não se reúnem as condições de sua recepção, a co-

meçar pelo recolhimento no tempo e o silêncio [...] tanto no museu quanto diante e dentro dos monumentos” (CHOAY, 2017, p. 230).

Segundo Oliveira (2013, p. 282), o silêncio é uma posição em que o sujeito se insere no sentido. O silêncio tem sentido. Ele nos lembra que, de acordo com Orlandi, o silêncio não apresenta a característica mortificadora para a qual era relegado, onde representava o “resto” da linguagem. Ele está situado em posição fundamental e é indissociável do discurso. O silêncio apresenta um caráter de incompletude, e é também lugar de equívoco e deslocamento de sentidos, e permite várias formas de ser interpretado. De acordo com Orlandi (2007, p.37) “o silêncio mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras”. Ainda segundo esta autora,

[...] o silêncio é, assim, a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito [...] (ORLANDI, 2007, p. 13)

O silêncio é simbólico, e assim sendo, pode ser interpretado. É preciso atravessar a interpretação para chegarmos à compreensão real do discurso. Não se trata aqui de uma interpretação rasa, superficial, mas sim de uma capacidade de entender o que está sendo comunicado de forma subliminar, velada, escondida, mas tão forte quanto a fala e a escrita.

Depois de fazer-se tais observações, espera-se que o cidadão mais observador tenha uma visão mais real e compreensiva acerca de tais monumentos representantes do patrimônio histórico e cultural. Deseja-se que ele passe a olhá-los não somente com a visão de algo inerte e silencioso, representado em pedra e que não tenha somente a intenção de mostrar o belo. Espera-se dele uma visão mais completa e cuidadosa, em que também possa depreender as suas significações históricas e culturais e possa dar-lhes as interpretações devidas.

9. A praça pública – exemplo de espaço público a ser interpretado

Um dos espaços urbanos que tem simbologia determinante em uma cidade é representado pelas praças públicas. Estas, vistas como um dos elementos constituintes da cidade, trazem com elas significados e significantes passíveis de serem interpretados por todos como verdadei-

ros textos, uma vez que suas materializações nos remetem a momentos históricos importantes que possuem uma retórica que lhes é própria. A própria vida cultural, de acordo com David Harvey (1992, p. 53 *apud* GASTAL, p. 42) “é vista como uma série de textos em interseção com outros textos, produzindo mais textos [...]. Esse entrelaçamento intertextual tem vida própria”.

De acordo com o que nos ensina Tuan (2013, p. 133) “O meio ambiente construído, [assim] como a linguagem, tem o poder de definir e aperfeiçoar a sensibilidade. Pode aguçar e ampliar a consciência. Sem a arquitetura, os sentimentos sobre o espaço permanecem difusos e fugazes”.

É exatamente essa consciência e os sentimentos que com ela se agregam que uma determinada construção disposta em espaço público, tal como uma praça pública, assume seu papel de lugar, aqui considerado, de acordo com Félix (2017, p. 14) como “um lar, um espaço íntimo, específico, de um ser humano”, e que tem muito mais representação do que um mero espaço geográfico que não suscite nenhum tipo de sentimento nas pessoas que nele transitem. Quando isto ocorre, tal espaço é considerado como um simples lugar de passagem, ou um não-lugar.

Tudo o que ocorre na cidade, de forma dinâmica, tem significação, e esta, sempre tem uma decorrente interpretação por parte das pessoas, interpretação esta que pode ser diferente para cada uma delas. A função primeira das praças tem um significado, que, na contemporaneidade, já é não é mais o mesmo. Tais mudanças são decorrentes das próprias necessidades apresentadas pela cidade, e, por isso, termos significados diferentes para as mesmas coisas, em momentos diferentes. Todos os fatos que levaram as alterações dessa função original são importantes na tessitura desse texto atual no qual fazemos leituras e chegamos a ressignificações das praças. De início, elas eram o local onde as pessoas se encontravam para simplesmente conversar ou namorar. Na atualidade, suas funções compreendem, dentre outras atividades, o fazer e o acontecer de eventos culturais públicos, movimentos políticos, festas religiosas, atividades comerciais e até mesmo local para atividades físicas e recreativas.

De acordo com Gastal (2006, p. 94) “a cidade é formada por elementos fixos, tais como as praças, os monumentos, igrejas, indústrias, casas, ruas e muitos outros [...]”, mas no entorno de tais elementos fixos “[...] há todo um mundo em movimento, onde circulam pessoas, mercadorias, relações sociais, manifestações culturais, para além do simples

trânsito de veículos individuais e coletivos” (GASTAL, 2006, p. 94). É a própria dinâmica desse entorno, que é algo perfeitamente normal, que vai transformando e criando novos textos a serem lidos e decodificados por todos nós.

Também é preciso considerar que as coisas materiais que foram construídas pelo homem e que vemos, além daquilo que sentimos, mesmo que em seu silêncio e inércia, tais como monumentos ou prédios históricos espalhados no meio urbano, por si só, já mostram o desejo de algo, proveniente de alguém, que se pretenda comunicar. Há aí também um tipo de discurso silencioso que se faz sentir e que tem significação importante, levando-nos a uma interpretação de tais obras.

10. Considerações finais

O estudo das cidades e seus espaços públicos considerados como textos considera-os como uma disposição de fatos materiais, tais como, por exemplo, os estilos arquitetônicos, os materiais para a construção de edifícios para várias destinações, a disposição de ruas e objetos pela cidades, os museus, os monumentos, as estátuas, e outros itens, os quais podem representar a vista geral das cidades e podem refletir a estruturação política e social delas, assim como também registros ideológicos e prioridades sociais na vida de seus habitantes.

A semiótica da cidade pode ser descrita com a classificação de signos apontados por Peirce, e assim sendo, imagens de pessoas ou fatos considerados importantes pelos moradores de uma determinada cidade podem ser preservados na memória coletiva através de suas representações em esculturas, por exemplo.

Neste breve trabalho mostramos como a semiótica pode nos ajudar a conhecer dados importantes acerca de cidades e de seus habitantes, suas identidades, assim como também pode ser uma abordagem interessante para conhecermos a história e a memória social e coletiva das pessoas que vivem em determinada cidade, o que, certamente, possui valor considerável para a pesquisa de pessoas de várias áreas de conhecimento. Não somente estudiosos da linguística, mas também arquitetos, engenheiros, sociólogos, profissionais e estudiosos de artes, historiadores e filósofos podem muito aprender com a abordagem interdisciplinar que nos é trazida pela semiótica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Laurides Lescano Antunes de. A Literatura Marginal de Lima Barreto sob o olhar da Geografia dos “lugares”. In: *Às margens: Literatura, identidade e marginalidades em questão*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte como história da cidade*. Trad. de Pier Luigi Cabra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. de Maria Lúcia Pereira, Campina-SP: Papirus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Trad. de Luciano Vieira Machado. 6. ed. São Paulo: Estação Lierdade; UNESP, 2017.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista. <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>
Acesso em: 09 jun. 2018.

FÉLIX, Idemburgo Pereira Frazão; RANGEL, Patrícia Luíza Nogueira. *Às Margens: Literatura, identidade e marginalidades em questão*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Autografia. 2017.

GASTAL, Susana. *Alegorias urbanas – o passado como subterfúgio*. Campinas-SP: Papirus, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JASSO, Matej. *The city as a personality and its projection in urbansemitotics – Observations on spacial identity*. [file:///C:/Users/user/Downloads/City as Personality Jasso.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/City%20as%20Personality%20Jasso.pdf). Acesso em: 04 agosto 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LESSA, Carlos. *O Rio de todos os brasis*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MACEDO, S. S.; ROBBIA, F. *Praças brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2002.

OLIVEIRA, Carlos Bões de. *Calando para resistir: um estudo do silêncio em Raymond Carver*. www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lei/Carlos_Boes_de_Oliveira. Acesso em: 10 jun. 2018.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. Campinas: UNICAMP, 2007.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Coordenação Valdir José de Castro, São Paulo: Paulus, 2003.

SENNET, Richard. *Arte e Pedra – O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad. de Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

YANUSHKEVICH, Irina. *Semiotics of social memory in urbanspace: the case of Volgograd (Stalingrad)*. IJCRSEE – International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. Vol. 2, No 1, 2014. <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-SemioticsOfSocialMemoryInUrbanSpace-4909363.pdf>. Acesso em: 04 agosto 2019.

**O FANTASMA DO VERME:
A VOZ DE PEDRO KILKERRY EM CANÇÃO**

Gabriel Costa Resende Pinto Bastos dos Santos (UERJ)

gabrielressantos@hotmail.com

Leonardo Davino de Oliveira (UERJ)

leonardo.davino@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa discutir a ressignificação da voz “disforme” e “fantasmagórica” do poeta baiano Pedro Kilkerry, figura relativamente desconhecida da escola simbolista no Brasil, no instante em que lhe é conferida qualidade material, através da adaptação do poema “O Verme e a Estrela”, pelo cancionista Cid Campos (posteriormente performada por Adriana Calcanhotto), inscrita no projeto verbivocovisual estipulado pelo poeta e crítico paulistano Augusto de Campos. Semelhante atitude estética (i. é, tornar canção popular vocalizada por artista popular a obra de autor relegado à obscuridade) ilumina e subsidia contemporaneamente sua modernidade, historicamente defendida por Campos, e que se desvela em toda sua atualidade pelos sentidos suscitados neste trânsito de um limiar entre séculos (XIX-XX), onde viveu o poeta e sujeito enunciadador Pedro Kilkerry, para uma fronteira equidistante (XX-XXI), na qual logra “ressuscitar”, desta vez ineditamente como sujeito cancional, por meio da potência atualizadora do cancionista. O objetivo deste deslocamento intencional de tempo e forma, intentado por artistas contemporâneos, será discutido, facilitando questões sobre os pontos de divergência e convergência entre poesia e canção, uma vez pressuposta a ideia comum de que são concepções distintas. Para esta apresentação são utilizados conceitos ideados por teóricos da poesia oral como Paul Zumthor, Ruth Finnegan e Luiz Tatit, assim como a fortuna crítica de Augusto de Campos sobre Kilkerry.

Palavras-chave:

Verbivocovisual. Pedro Kilkerry. Poesia oral.

O objetivo da presente comunicação é elucidar os sentidos suscitados pela transposição operada por Cid Campos e Augusto de Campos ao conferir ao poema “O Verme e a Estrela” de Pedro Kilkerry, poeta simbolista brasileiro da (aqui) menosprezada corrente abstrato-construtivista, de “diretriz mallarmaica” (CAMPOS, p. 63), uma voz material encarnada tanto em Cid Campos, seu cancionista, quanto em Adriana Calcanhotto, segunda intérprete, assim como no poeta concretista Augusto de Campos, seu maior divulgador, cuja voz declamatória reponha nas duas versões gravadas da canção. Vale dizer, a primeira inserida no CD-livro *Poesia é Risco* (1995), projeto verbivocovisual de Augusto de Campos e Cid Campos; a segunda no disco *Fábrica do Poema* (1998), de Calcanhotto. Segue o poema (a canção):

O VERME E A ESTRELA

Agora sabes que sou verme.
Agora, sei da tua luz.
Se não notei minha epiderme...
É, nunca estrela eu te supus
Mas, se cantar pudesse um verme,
Eu cantaria a tua luz!

E eras assim... Por que não deste
Um raio, brando, ao teu viver?
Não te lembrava. Azul-celeste
O céu, talvez, não pôde ser...
Mas, ora! enfim, por que não deste
Somente um raio ao teu viver?

Olho, examino-me a epiderme,
Olho e não vejo a tua luz!
Vamos que sou, talvez, um verme...
Estrela nunca eu te supus!
Olho, examino-me a epiderme...
Ceguei! ceguei da tua luz?

Defendemos que a *performance* dos cancionistas não somente reverencia Kilkerry, mas o atualiza. Isto é, preenche por intermédio da captura de sua entoação embrionária (conceito de Tatit, 2014) uma lacuna que passaria despercebida à crítica e à filosofia estético-poética de seu tempo, quando a discussão sobre as dissimilaridades entre poesia impressa e poesia oral e sobre a legitimidade da canção enquanto objeto verdadeiramente poético passava por um período de rarefação, desde o arcadismo exibindo uma prevalência canônica, mantida até hoje, do impresso sobre o oral. Com isto em mente, pretendemos iterar duas proposições distintas, mas decorrentes uma da outra.

A primeira é que a canção fornece ao poema escrito uma espécie de completude, lançando luz sobre o que faltava quando entrássemos em contato com ele: a projeção do corpo do verme (cuja própria natureza é, entretanto, posta em dúvida pelo verso “Vamos que sou, talvez, um verme...”; indiciando sua humanidade). Separado por um século de distância de sua gênese, é fortalecido nesta espécie de ressurreição por uma eficaz ilusão enunciativa, a qual nos aproxima do monstruoso sujeito cancional/eu lírico, amplificando a identificação do leitor-ouvinte, possibilitando a alteridade. Por isso, as estrofes do poema que focalizam a própria condição do eu lírico ganham destaque passionalizado (*Olho, examino-me a epiderme,/ Olho e não vejo a tua luz!*), dado que “quando se expressa em primeira pessoa (eu), e convoca automaticamente a segunda

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(tu), o enunciador simula sua participação direta no texto, subjetivando-o, ou seja, estreitando as relações entre sujeito da enunciação e sujeito do enunciado” (TATIT, 2014, p. 35).

Por extensão, a canção torna-se a ausência-presença simulada do próprio Pedro Kilkerry. Mais até que o verme é o escamoteado Kilkerry sob o disforme disfarce quem aparece ressurrecto na voz de outros poetas para outras gerações, sua precoce modernidade (lexical, rítmica, temática) enfim sublinhada.

A segunda proposição é que a *performance* do poema não é tão somente ampliação do poema original: mais que isto, é partícipe da tradição crítico-apropriativa dos concretos, nem um pouco infenso à fórmula “make it new”, de Ezra Pound, e ao espírito antropofágico oswaldiano; portanto, inserida, organizada e ressignificada no câmbio estético de um projeto verbivocovisual mais amplo, do qual passa a fazer parte, mais nitidamente em “Poesia é Risco” do que em “A Fábrica do Poema”.

Contudo, nos dois casos, é Augusto de Campos, com sua própria voz, quem não permite que a canção se coloque acima ou abaixo do poema: o intuito é desierarquizante, tratando com igual reverência tanto as potencialidades próprias da melodia musical quanto à natureza gráfico-visual, portanto “legível”, do poema original. Afinal, “Poesia é Risco” acompanhava um encarte-livro com os poemas impressos, respeitando-os em sua forma e disposição gráfica originais. Trata-se afinal de um projeto verbivocovisual, no qual as distintas instâncias da palavra (verbal, vocal e visual) coexistem e aplanam-se valorativamente. Há quem diga, ainda, que ele confere um prestígio a mais aos signos verbais. Nas palavras de Cláudia Neiva de Mattos:

No fundo, são as palavras que mais contam. Imbricado no exercício estético-sensorial, o eixo de tudo permanece sendo o código verbal, o texto cuidadosamente enunciado por uma voz que se mostra, pode-se dizer, respeitosa, quase reverente, diante da palavra que pronuncia. (MATOS, 2013, p. 103).

Entretanto, não percebemos isto como verdade absoluta: e o próprio “O Verme e a Estrela”, sua inclusão no CD-livro com nítida intensidade melódica, uso de refrão, canto ora passionalizado ora tematizado, destaque a intervalos vocais puramente instrumentais, tipicamente cancionais, manifesta uma posição que enfatiza a voz, o aspecto *voco* do verbivocovisual em detrimento do *verbi*.

Algumas questões para balizar a discussão: o debate que inequivocamente pontilha nossos estudos é se uma adaptação cancional funcio-

na como ampliação do poema impresso, como meio talvez mais adequada de sua concretização (e a escrita seria somente transcrição ou exposição de palavras gráficas que demandariam a voz) ou um objeto estético singular, independente. Teóricos como Zumthor (2000; 2010) e Finnegan (2007) prontamente descartariam a primeira opção, a de que a canção é ádito do poema impresso, pois defenderiam que a verdade formal do texto, sua mais importante potencialidade, estaria velada em sua virtualidade oral. Isto é, na voz que canta ou declama imaginariamente durante a leitura, que guia os sentidos corpóreos acionados pela participação estética, que “presentifica o ausente”. Nas palavras de Portella em seu ensaio sobre Paul Zumthor, *A leitura silenciosa do texto literário: uma experiência perceptiva e performática*:

[...] o que define o ato perceptivo é o engajamento do corpo e da consciência que, simultaneamente, recorrem à visão e aos outros sentidos, não somente como elementos com funções fisiológicas, mas como pensamento, olhar e espírito cujo desejo é ver e tocar as coisas sugeridas pela leitura. (PORTELLA, 2013, p. 233-4)

Um desejo de ver e tocar que é também o desejo do insólito verme kilkerreano; verme que anuncia a seu modo a deriva anticônica em que o nome de Kilkerry repousaria até seu resgate por Augusto de Campos no fundamental *Revisão de Kilkerry* (1970), a face impressa de sua resurreição.

Mas o que pretendemos dizer com “presentificar o ausente”? Ainda citando as palavras de Portella, a leitura poética segundo Zumthor é “a possibilidade de apreender, na palavra marcada no papel, o ausente-presente de um desempenho, de uma *performance*” (2013, p. 237).

Temos como ponto pacífico que a *vocoperformance* ostenta como características proeminentes a sua efemeridade (no sentido de que ocorre em um instante único do espaço-tempo) e multiplicidade (pois a *performance* está sempre suscetível à variação, às modulações da memória, ligada também às que a precedem e sucedem), que a singularizam enquanto ato performativo sempre sob condições de recepção distintas, ainda que este aspecto tenha sido relativizado pelo advento da indústria fonográfica. De fato, uma *vocoperformance* nunca mais será a mesma, ainda que siga estritamente o roteiro de sua letra e melodia, pois o leitor-ouvinte e as condições de leitura/escuta também nunca são os mesmos. A *vocoperformance* no momento de sua realização é, paradoxalmente, completa em si mesma, mas também dependente das outras (da *memória* das outras), adquirindo um caráter “movente”, para repetir o adjetivo usado por Zumthor.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A *performance* de uma obra poética encontra, assim, a plenitude de seu sentido na relação que a liga àquelas que a precederam e àquelas que a seguirão. Sua potência criadora resulta de fato, em parte, da movência da obra. (ZUMTHOR, 2007, p. 285)

A *performance* de uma obra poética encontra, assim, a plenitude de seu sentido na relação que a liga àquelas que a precederam e àquelas que a seguirão. Sua potência criadora resulta de fato, em parte, da movência da obra (ZUMTHOR, 2007, p. 285).

Neste ponto, até mesmo a leitura do texto impresso, em sua qualidade de “*performance* de recepção”, está também suscetível a modulações semânticas proporcionadas pelo contato individual e único com a obra de arte. No caso da *performance*, emissor e receptor são co-arquitetos do texto (impresso ou oral; ou não oralizado e oralizado), mas a construção progressiva sempre desaba para dar lugar a uma outra, ressemantizada, quando estes arquitetos do sentido se reencontram. Toda *performance*, mesmo a contida em um CD, é única; como toda releitura de um mesmo livro também é única. E a estabilização das *performances* de execução (i. é, a gravação fonográfica) não parece ter solapado este entendimento.

Enfim, este aparte tem como objetivo cristalizar o que tencionava expressar com “completude” no começo desta apresentação. Como muitos dos poemas que permeiam Poesia é Risco, a maioria escrita pelo próprio Augusto de Campos, a oralização busca “assegurar a inteligibilidade do texto, enunciado pelo menos uma vez em cada faixa (porque os poemas às vezes são repetidos várias vezes) [...] parecendo haver aqui uma maior preocupação em garantir o acesso às tais “palavras de cor escura”. No caso de Pedro Kilkerry, o sentido de completude é similar, mas não com o intuito de elucidação da trama textual: trata-se antes de fornecer materialmente ao poema impresso a voz que canta, a qual, compreendemos após a adaptação, ele sempre pedira. A voz do eu lírico transmutado em sujeito cancional, a palavra inerte em palavra potente e a corporalização da voz diegética do próprio verme, frustrado por sua tenuidade de sensações, pela angústia proveniente da intangibilidade da cobiçada estrela que a criatura rasteira, mundana e, a propósito, moderna, não pode imaginar ver, nem tocar, restando a ela um canto impossível para um ouvinte improvável, gravada no pretérito imperfeito do subjuntivo (Mas, se cantar pudesse um verme).

Alguns poemas cujo texto é difícil de desentranhar na versão gráfica explicitam-se sem problemas na versão vocal, inclusive expondo, no

metro e na rima, certa simplicidade tradicional de composição formal. Realmente, há no poema uma solicitação pela voz (ou mais ainda, pela materialidade das coisas) que seu corpo semântico, i. é, o sentido de seus versos, parece propor com a mesma veemência que sua musicalidade inata. Ao adaptá-lo, é quase como se Cid Campos e Augusto de Campos interagissem com a chave do poema e realizassem o pedido do verme, possibilitando efetivamente o seu canto. Canto que atravessa o século e ressurge como novo em contexto social e estético completamente diferente, tendo obrigatoriamente de se coadunar a uma modernidade que não era originalmente sua e à localização em projeto artístico que não era o seu: um fantasma.

Tomo o conceito emprestado de Derrida, que originalmente dizia respeito a uma projeção indelével da tradição nas sucessivas gerações que precisariam lidar com os “espectros” dos artistas do passado. Acredito que nosso conceito, embora tendo pontos em comum com sua acepção original e suas interpretações canônicas, e cito, sobretudo, Perrone-Moisés (2016) quando esta afirma que uma das formais possíveis de interpelar o fantasma é torná-lo um espírito, i. é, atualizá-lo e lançá-lo ao futuro, difere de ou pelo menos enfatiza aspectos distintos da espectrologia de Derrida, mais explicitamente quanto à natureza vocoperformática do nosso fantasma. Kilkerry não é um fantasma como Shakespeare, Marx ou Kafka; ele é um espectro periférico, dependente completamente da ressurreição empreendida por Augusto de Campos, um nome sob a égide da tradição bem maior que o seu, ressurreição esta que parece só se completar integralmente com a atribuição da voz. Ou seja, é dependente da *performance* para de fato virar um fantasma ou espírito.

A *performance* cancional de um poema preexistente seria a produção de um fantasma, i. é, a imagem transparente (para não dizer prosa) de um corpo ausente-presente? A *performance*, como supradito, possui esse atributo de ativação do corpo do *performer* e do ouvinte (mesmo quando somente uma ideia de corpo, como a fisicalidade virtual da leitura silenciosa); portanto, evoca, aguça os sentidos, permite-nos muito mais que ler e ouvir, engendrando uma complexidade de operações mentais e emocionais simultâneas que dão vazão quase que a um sexto sentido mediúncio que depende do corpo, da fisicalidade das sensações do corpo, para existir.

No caso do poema simbolista, que trabalhava amplamente com a musicalidade (embora em um sentido bastante específico), a abstração e as sinestias, sua demanda pela *vocoperformance* deveria ser mais apa-

rente. Não é o que normalmente se deu com a escola simbolista, grosso modo, mas a oralização foi bem-sucedida na adaptação de Cid Campos, talvez por compreender a relevante dessemelhança, e aqui reaproveitamos Tatit (2016), dos processos em que “que é dito nasce do modo de dizer” (letra de canção) e em que “o modo de dizer nasce do que é dito” (poema).

Um efeito da oralização é que o canto passionalizado, ora de Cid Campos, na primeira versão, ora de Adriana Calcanhotto, na segunda, ambos os quais distendem suas vogais para refletir o derramamento amoroso do insólito amante e fortalecer o sentido erótico-amoroso subjacente ao texto, contrasta com o tom de leitura quase monocórdico de Augusto de Campos. Esta tensão entre a voz cantora e a voz recitadora parece sugerir uma chave de leitura interessante que espelha a tensão propriamente conteudística do poema: aquela que opõe verme e estrela, mundano e transcendente, repulsivo e sedutor, obscuro e feérico.

Também seria espelhamento da oposição entre a voz que fala e a voz que declama? Citamos Tatit: “a voz que canta prenuncia, para além de um certo corpo vivo, um corpo imortal. Um corpo imortalizado em sua extensão timbrística. Um corpo materializado nas durações melódicas [...]. A voz que fala, esta sim prenuncia o corpo vivo, o corpo que respira, o corpo presente, na hora do canto” (TATIT, 1996. p. 16).

Em nossas palavras, a voz que declama como eco oriundo do século XIX, uma projeção fantasmática de outro tempo: um poeta simbolista que adentra, “possui” a voz e o corpo vivos de Augusto de Campos, para posicionar-se no presente, criatura diacrônica, dessemelhante, finalmente peça ativa no jogo da modernidade que previra ao final do século XIX. É também a voz preocupada com a “inteligibilidade”, a precisão da pronúncia; voz leitora que assoma reverente e deslocada. A voz que canta, por sua vez, uma expressão de sua própria modernidade (aparente nos temas e nas imagens), que se desnuda no desentranhamento de sua prosódia, de sua entoação embrionária; que por meio de Cid Campos e Calcanhotto ganha vestes menos vetustas e pomposas, atualizando-se e erotizando-se, jogando um jogo sincrônico impreterível à *performance*. A voz cantora chama os vários outros que compõem a individualidade do eu lírico para si (o leitor/ouvinte; os *performers*; o próprio Pedro Kilkerly), compondo um poliedro coletivizado de vozes, paradoxalmente humanizando-o, através da fala, e imortalizando-o, através do canto, na mesma medida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Augusto de. *ReVisão de Kilkerry*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Cláudia N.; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda T. (Orgs). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008. p. 15-43

MATOS, Claudia Neiva de. Vanguardas poéticas e tecnologias sonoras: poesia é risco. In: *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v.17, n.27, jul./dez. 2010.

PORTELLA, Mirtes Maria de Oliveira. A leitura silenciosa do texto literário: uma experiência perceptiva e performática. In: Agamben, Glissant, Zumthor. *Voz. Pensamento. Linguagem*. São Paulo: EDUC, 2013.

PERRONE-MOÍSES, Leyla. Espectros da modernidade literária. In: *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. A arte de compor canções. In: *Revista USP*, N. 111, 2016.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

**O IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS E
A HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA**

Barbara Poubel dos Santos (UFF)
bpoubel@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo acerca da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 sob a ótica da Historiografia Linguística. A descrição historiográfica é realizada a partir da contextualização da produção do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. A primeira parte do estudo apresenta a definição de Historiografia Linguística por Konrad Koerner (2014), referência nos estudos dessa disciplina, e sua modelagem teórica na análise de fontes documentais. Após essa perspectiva de conceitualização, em uma segunda parte, é apreciada a educação para cegos no Brasil oitocentista. Por último, é traçada uma análise do decreto de criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Palavras-chave:

**Historiografia Linguística. Decreto Imperial nº 1.428.
Imperial Instituto dos Meninos Cegos.**

1. Introdução

A Historiografia Linguística surgiu como área de investigação no âmbito acadêmico durante o século XX, a partir dos anos 70, tendo se tornado reconhecida como atividade científica, cujo campo de investigação é autônomo. Ao longo desses anos, a Historiografia Linguística amadureceu e, ciente das exigências metodológicas e epistemológicas de uma disciplina, ganhou visibilidade e se consolidou na Europa e em outros países. No Brasil, seu surgimento data a década de 90, relacionado a pesquisas no CEDOCH, no âmbito da Universidade de São Paulo e em outros centros acadêmicos.

A Historiografia Linguística surge então para ocupar um lugar no meio acadêmico como uma disciplina que irá fornecer ao linguista subsídios para que ele conheça como o seu próprio campo de estudo se desenvolveu, ou seja, ela apresenta reflexões metalinguísticas. Trata-se de uma visão mais crítica e metodológica da Linguística, considerada como objeto de estudos da História das Ciências. Apresenta, dessa forma, um quadro teórico com contornos mais bem definidos do que a simples história da linguística, como objeto de estudos.

Sobre a definição de Historiografia Linguística, Koerner esclarece:

Hoje em dia, o que é normalmente referido como ‘historiografia linguística’ (forma abreviada da designação mais precisa ‘historiografia das ciências da linguagem’, em que o termo ‘ciência’ no sentido estrito da ‘ciência natural’ é claramente evitado) constitui uma investigação metodologicamente informada e a apresentação de acontecimentos passados na evolução da disciplina designada de ‘lingüística’ ou ‘ciências da linguagem’. (KOERNER, 2014, p. 17)

Com essa definição, Koerner deixa claro que o termo “ciências” deve ser apreendido em um sentido amplo. O termo “ciências”, escrito no plural, demonstra que o termo se refere a qualquer ciência cujo foco de estudo é a linguagem. O interesse aqui é o curso evolutivo das ciências da linguagem.

Konrad Koerner (1996) define que há princípios a serem seguidos na construção dessa narrativa historiográfica, nomeadamente, os princípios de “contextualização”, “imanência” e “adequação teórica”, que representam etapas sucessivas na interpretação dos documentos.

a) Princípio da contextualização

Esse princípio tem a ver com o “clima de opinião” do período histórico em questão. Por “clima de opinião”, entendem-se as interferências de fatores externos em relação à língua, que é um produto social. Em uma pesquisa historiográfica, há a necessidade de retomar o clima de opinião da época em estudo e apontar os fatores socioeconômicos e políticos que influenciaram a práxis linguística no período sob investigação. Como Koerner afirma, “as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram” (2014: 58). Sendo assim, o texto é a materialização dessas correntes intelectuais que marcaram toda uma sociedade e, conseqüentemente, o pensamento linguístico e os documentos produzidos em um período histórico.

Acerca do clima de opinião, Koerner contribui:

Basta lembrar que deve estar familiarizado tanto com aquilo a que Thomas S. Kuhn chamou de ‘ciência normal’, como com a atmosfera intelectual geral, os fatores extralingüísticos, a situação socioeconômica, etc., que, juntos, podem ter tido, de uma forma ou de outra, um impacto sobre as ideias acerca da linguagem e sobre as teorias linguísticas e métodos de análise que são característicos de um determinado período no desenvolvimento da ciência linguística. A noção paradigmática de Kuhn e o conceito de Carl Becker dum ‘clima de opinião’ – se redefinidos com o propósito de escrever a história da linguística – parecem-me ser os pilares sobre os quais uma historiografia linguística pode repousar. (KOERNER, 2014, p. 12)

a) Princípio da imanência

Consiste na análise do texto, buscando um entendimento de forma completa, por meio dos conceitos imanentes ao próprio documento. Dessa maneira, o historiógrafo deve-se ater à compreensão do texto sem nenhuma interferência de doutrinas atuais. Daí a compreensão de uma manifestação linguística no seu contexto histórico original. Assim, Koerner define esse princípio como um segundo passo que “consiste em tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico” (KOERNER, 2014, p. 58).

Outro ponto relevante, observado por Koerner (2014: 59), refere-se ao procedimento quanto às terminologias e ao quadro teórico: “O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna”.

b) Princípio da adequação

Relativo ao princípio da adequação, Koerner faz um alerta para os historiógrafos. Os dois primeiros princípios são como pré-requisitos que possibilitam a atuação no princípio da adequação. Essa determinação tem seus motivos, já que o historiógrafo começa a introduzir aproximações terminológicas entre o passado e o presente no princípio da adequação. E para isso, é preciso que antes o historiógrafo tenha compreendido o trabalho linguístico em seu contexto original e sem interferências teóricas atuais, como foi explicitado nos itens acima.

Consequentemente, Koerner (2014p. 59) adverte que, somente após a rigorosa observância do princípio da contextualização e do princípio da imanência, “o historiógrafo pode aventurar-se a introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão”.

Esses aspectos presentes na história das ideias linguísticas (políticas, sociais, econômicos, institucionais, geográficos ou culturais) estão materializados nos textos. Dessa forma, é possível delinear a trajetória da práxis linguística. Daí a dimensão da complexidade dessa atividade científica e de sua perspectiva interdisciplinar.

2. *A educação para cegos no Brasil oitocentista*

A instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, garantida pela Constituição de 1824, incluiria a população de cegos no Brasil, a partir da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O início do processo de criação de um sistema nacional de ensino no Brasil oitocentista ocorre com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, a terceira instituição de ensino oficial do país, após a Independência em 1822. Em seguida, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Collegio Nacional de Surdos-Mudos, em 1856, o que visaria a garantir o acesso à educação primária da população, a partir da educação especializada (RANGEL; GOMES, 2016).

Atualmente, ainda em funcionamento, com o nome de Instituto Benjamin Constant, atua como tradicional escola para deficientes visuais, sendo referência nacional de educação inclusiva no Brasil.

Um personagem histórico central nesse processo de criação e de implantação do Sistema Braille no Brasil foi, certamente, José Álvares de Azevedo (1834-1854), que, mesmo não tendo atuado diretamente no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, devido à morte precoce, participou do debate público que antecedeu a sua criação, divulgando o Sistema Braille no Brasil.

José Álvares de Azevedo nasceu cego em 08 de abril de 1834, no Rio de Janeiro, então capital imperial. Aos dez anos, em 1844, foi para Paris estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos, permanecendo por lá durante seis anos. Ao retornar para o Brasil, foi um grande incentivador da educação para crianças e jovens cegos. José Álvares de Azevedo aproveitava também para ensinar o método de alfabetização a pessoas cegas, datando assim a chegada do Sistema Braille ao Brasil em 1850, dois anos antes da morte de Louis Braille em 1852 (CERQUEIRA, 2009).

Não há dúvidas da determinação do jovem José Álvares de Azevedo e de seu legado em relação à difusão do Sistema Braille no Brasil e à origem do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Álvares de Azevedo regressou ao Brasil, em dezembro de 1850, com o propósito de estabelecer uma escola com o mesmo perfil do Instituto de Paris. Lecionou História no colégio do Barão de Tautphoeus. Escreveu artigos para o Diário do Rio de Janeiro, como forma de exteriorizar a realidade vivida pelos cegos e sua experiência em Paris. Aliás, por ter se impressionado com o desamparo dos cegos no Brasil, resolveu traduzir e publicar o livro *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua História, e seu Método de En-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sino, de Joseph Guadet, ferrenho divulgador do Sistema Braille pelo mundo e chefe de ensino do Instituto de Paris. Ao tomar conhecimento de Álvares de Azevedo, Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço Imperial e pai de uma menina cega chamada Adèle Marie Louise, entrou em contato com o jovem mestre, que passou a alfabetizar Adèle pelo Sistema Braille. Em virtude de sua posição social, Dr. Xavier conseguiu intermediar as ideias de Álvares de Azevedo sobre a criação de uma escola no Brasil. Inclusive, conseguiu aguçar o interesse do Ministro Couto Ferraz, responsável pela pasta dos negócios da educação (JANNUZZI, 2004).

Dr. Xavier Sigaud apresentou o jovem mestre ao Barão de Rio Bonito e solicitou-lhe que apresentasse Álvares de Azevedo ao Imperador D. Pedro II (MENDES e FERREIRA, 1995). Em 1851, ao ser recebido por D. Pedro II e ter impressionado em sua demonstração de leitura e escrita do Sistema Braille, o jovem mestre requisitou ao Imperador a autorização para a fundação de uma escola para cegos. E foi aconselhado, pelo próprio D. Pedro II, a fazer um requerimento ao Presidente do Conselho de Ministros do Império, solicitando a criação de uma escola especializada no ensino de cegos. Todas as providências foram tomadas pelo jovem Azevedo, com o apoio do governo. Entretanto, o jovem rapaz foi acometido por uma grave infecção e veio a falecer no dia 17 de março de 1854, aos 19 anos (CERQUEIRA, 2009). Infelizmente, esse infortúnio impediu que José Álvares de Azevedo presenciasse a concretização do seu ideal.

Exatamente seis meses após a sua morte, no dia 17 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi inaugurado. Vale ressaltar que esse Instituto foi a primeira escola para cegos da América Latina, além de o Brasil ter sido o primeiro país das Américas a utilizar o Sistema Braille exclusivamente. A adoção do sistema ocorreu no mesmo ano em que a França oficializou o Sistema Braille, em 1854. Já constava no regulamento do Instituto, por ordem do Governo, que o método de escrita deveria ser o método em pontos salientes de Louis Braille, conforme adotado pelo Instituto dos Jovens Cegos de Paris (CERQUEIRA, 2009).

O debate de implantação da educação pública inclusiva, nesse contexto do Brasil oitocentista, é desenvolvido pela recepção do pensamento de Louis Braille, que serve como fonte e modelo, para a implantação da instituição por D. Pedro II, que participou diretamente do desenvolvimento do instituto. A história do Sistema Braille, sua origem e recepção no Brasil se deu inicialmente por José Álvares de Azevedo. Em

seguida, sua consolidação no Brasil ocorreu com o trabalho do Imperial Instituto de Meninos Cegos. A educação linguística na época estava vinculada ao ensino de francês e do canto em latim, além da alfabetização em português.

3. *Decreto Imperial: criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos é um dos fenômenos que pode ser observado pela História das Ciências, através de análise das redes científicas que estão em seu surgimento, no contexto do século XIX. A análise da educação linguística para cegos no Brasil oitocentista tem como fontes documentais alguns regimentos, relatórios de seus primeiros anos de funcionamento e decretos imperiais, a fim de elaborar uma interpretação historiográfica do pensamento linguístico que influenciou em sua fundação, centrado na difusão do Sistema Braille no Brasil, o que ocorre de forma contínua desde o século XIX. Dentre alguns documentos centrais para compreendermos esse processo de promoção da educação inclusiva e difusão do Sistema Braille no Brasil oitocentista está o Decreto nº 1.428.

O objetivo dessa narrativa sobre o pensamento linguístico é o resgate dessa importante memória cultural, a fim de demonstrar que a educação linguística inclusiva é um projeto de longo prazo na sociedade brasileira, e o fomento às políticas inclusivas é um dos elementos construtores da identidade nacional no Brasil. O modelo teórico de análise do decreto, para estabelecimento de uma narrativa historiográfica do pensamento linguístico, seguirá a proposta de Koerner – na análise de fontes documentais – para contextualização e descrição do “clima de opinião” científico da época, assim como o pensamento linguístico, relacionado à corrente positivista do século XIX.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve sua criação ordenada pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, assinado pelo Imperador D. Pedro II:

Hei por bem, em virtude da autorização concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto Nº 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrtehum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. (LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1854)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Conforme a citação acima, o Decreto também menciona o Regulamento Interno, que em caráter provisório, conduziu o Instituto em sua fase inicial. O Regimento compõe-se de 43 artigos e foi assinado pelo então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz.

A rede científica em que se vincula a fundação do Instituto advém de uma cooperação entre o Brasil e a França oitocentistas, como fruto de um debate político travado na sociedade brasileira da época.

A educação linguística no Brasil do século XIX estava vinculada aos debates do idioma nacional, desde a criação do Colégio Pedro II, em 1837. A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, é um marco ao propor a educação inclusiva nesse fomento de formação da identidade nacional no Brasil. Dessa forma, pode-se afirmar que a educação inclusiva é um elemento da identidade nacional, desde a sua origem. Outra instituição que corrobora essa afirmação é o Collegio Nacional de Surdos-Mudos, fundado em 1856.

Em relação à contextualização do momento de produção desse documento, temos o Brasil oitocentista, isto é, o Império do Brasil à época do Segundo Reinado, sendo a criação do sistema nacional de educação à época o contexto em que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é fundado, em 1854.

Sobre o monarca, ele foi considerado mais progressista e liberal que seu pai. Seu governo trouxe um considerável avanço para o Brasil, apesar da existência ainda da escravatura. Homem culto, estudioso e grande defensor da educação. Oferecia bolsas de estudo para brasileiros estudarem em universidades, escolas de arte e conservatórios de música na Europa. Viajou muito e visitou museus, bibliotecas e academias pelo mundo. Procurava sempre trazer as novidades tecnológicas, objetos de museus e peças de arte para o Brasil. Considerava-se um cientista. Amante de artes, fotografia e literatura. Durante sua regência, foram construídas ainda as primeiras linhas telegráficas, a primeira estrada de ferro, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional.

Na segunda metade do século XIX, muitas mudanças socioeconômicas estavam em andamento. Então, no período de criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, já havia uma estabilidade do governo imperial e, contexto em geral, o Brasil avançava progressivamente.

Em relação à educação, durante o Império de D. João VI, as escolas primárias e secundárias não simbolizavam um assunto relevante para o governo. Como a história nos revela, apenas aqueles pertencentes às classes privilegiadas da sociedade tinham acesso ao ensino. Dessa forma, somente essa elite detinha a norma culta da Língua Portuguesa. A burguesia do século XIX, enriquecida pelas atividades comerciais, enviava seus filhos para estudarem na França ou Inglaterra, já que a burguesia valorizava a cultura desses países.

Entretanto, com o surgimento de fatos políticos e econômicos relevantes para a sociedade brasileira, o sentimento de nacionalismo foi crescendo no país e, por conseguinte, a valorização da cultura brasileira e da Língua Nacional. A elite brasileira passou a discutir a necessidade de oferecer educação formal às crianças das classes populares. Essa mesma classe, cujos filhos eram enviados para a Europa, demonstrou uma preocupação com a instrução pública, de modo a propagá-la na tentativa de um ensino melhor e uniforme. Aliás, aqueles brasileiros que foram estudar na França começaram a influenciar o Brasil com as ideias que circulavam naquele país. Personalidades do Brasil, como Eusébio de Queiroz e Barão do Bom Retiro (Luiz Pedreira do Couto Ferraz) também inspiraram certas mudanças na educação brasileira (JANNUZZI, 2006). Além disso, o fim do tráfico negreiro, impulsionado pela Inglaterra, e a urbanização geraram a necessidade de mão-de-obra especializada nos centros urbanos.

Todo esse cenário criou condições para que Couto Ferraz iniciasse uma reforma educacional, a qual levou seu nome. Pelo decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, é posta em prática a reforma Couto Ferraz, então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. A reforma estabeleceu diretrizes para os ensinos primários e secundários da Corte e se baseou no modelo de instrução da lei francesa. Nessa reforma, os ideais da elite política estavam presentes quanto à educação das camadas pobres, no intuito de um processo civilizatório da população brasileira (MATTOS, 2004).

Dessa maneira, a educação da camada mais pobre foi preconizada, de forma a inserir a população livre, vacinada e não portadora de moléstias nas instituições de educação formal. A obrigatoriedade da educação elementar e, conseqüentemente, a expansão do ensino traduziam alguns objetivos como incrementar a formação do povo, transformar essa classe em trabalhadores e solucionar os problemas da mão-de-obra especializada.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Essa reforma também traduzia o anseio do Império por ter autonomia para exercer maior controle e fiscalização referente ao ensino, contrariando o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, o qual garantiu maior autonomia administrativa às províncias (JANNUZZI, 2006).

Na Europa do século XIX, a Revolução Industrial acarretou grandes transformações na economia e na tecnologia: utilização de máquinas e mudanças no modo de vida. Despontaram grandes descobertas nas áreas da matemática, física, química, biologia, eletricidade e metalurgia. Apesar de ter sido um período de importantes avanços na área da medicina (anestesia, conhecimento da anatomia humana e prevenção de doenças) e no transporte terrestre (automóvel e ferrovias), além de descobertas como fotografia, dirigível, telefone, lâmpada incandescente, entre outras, a Europa presenciou também, em decorrência desses próprios adventos, o crescimento populacional (Teoria de Thomas Malthus), o movimento de urbanização (cidades cresciam de forma acelerada) e os problemas em decorrência do funcionamento das fábricas (a fumaça das chaminés) e do crescimento urbano desenfreado (falta de água e de saneamento, sujeira nas ruas, doenças respiratórias e epidemias).

Após o delineamento do contexto de produção, o historiógrafo pode dar início ao princípio da imanência. Em relação à imanência, os documentos da época e desse contexto são relacionados às correntes de pensamento e círculos intelectuais, como o positivismo e o cientificismo no século XIX, e ao próprio pensamento linguístico do Sistema Braille do século XIX. Cumpre salientar que a corrente de pensamento que formava o “clima de opinião” (*climate of opinion*), o clima intelectual, da época era o positivismo, também chamado de cientificismo. A recepção do positivismo é patente no pensamento de Benjamin Constant (1836-1891), figura de relevo para a implantação do Sistema Braille no Brasil oitocentista.

Apesar de a obrigatoriedade do ensino básico para todos, prevista na Reforma Couto Ferraz, nem sempre ter sido cumprida, o Império concretizou um projeto de educação para deficientes visuais. Sabe-se que a promulgação do decreto de criação desse projeto teve a atuação de personalidades ligadas ao Imperador (JANNUZZI, 2006). Nomes como o médico do imperador, Dr. José Francisco Xavier Sigaud, o jovem José Álvares de Azevedo e Couto Ferraz.

De acordo com o regulamento, em seu caráter provisório, a instrução primária e alguns ramos da secundária, o ensino moral e religioso, a música e alguns ofícios fabris foram estipulados como finalidade do

Imperial Instituto. A partir do capítulo IV, as disciplinas foram distribuídas conforme as séries anuais. É notório a ênfase relacionada à leitura e escrita, cálculos, música, religião e ofícios. Não seria de maneira diferente, visto que algumas das preocupações no tocante ao ensino brasileiro diziam respeito ao processo civilizatório da sociedade e à formação da população em algum ofício.

A leitura e a escrita foram desenvolvidas pelo Sistema Braille, sistema de escrita e leitura tátil baseado em pontos em relevo, conforme exigência de D. Pedro II. O Sistema Braille não contemplava somente as letras do alfabeto, mas também os sinais de pontuação, os sinais de acentuação, as notas musicais, os algarismos e os símbolos referentes à aritmética e à álgebra, além de uma codificação estenográfica.

Portanto, o objetivo era oferecer uma escola que não fosse semelhante aos asilos, aos orfanatos ou às casas de saúde que atendiam os cegos daquela época. O ensino tinha como objetivo contemplar a área intelectual, além da música, e preparar para uma atividade profissional. Sendo assim, os cegos, que anteriormente eram considerados incapazes, foram libertos das razões místicas que os isolavam da sociedade e os impediam de exercer um ofício.

A periodização em relação aos fatos históricos da educação no Brasil oitocentista contribui para a compreensão da dinâmica do processo em que se deu o ensino para os deficientes visuais, na segunda metade do século XIX. É notório o pioneirismo do Brasil ao ter inaugurado a primeira escola especializada para a educação de pessoas com deficiência visual na América Latina, demonstrando que o Brasil estava em consonância com a educação especial europeia.

Já em relação ao princípio de adequação teórica, é possível detectar pontos de intercessão, que representariam afinidades, no sentido de ser a continuidade das ideias linguísticas através dos séculos.

Sobre esse assunto, Batista esclarece:

Assim, um eixo de continuidades históricas se forma quando há adesão a saberes que já foram validados dentro de um campo e que têm reconhecimento de um grupo de pesquisadores; constrói-se, desse modo, uma tradição de pensamento. (BATISTA, 2016, p. 303)

Desse modo, o Sistema Braille representa uma continuidade histórica das ideias linguísticas, visto que esse código consiste num saber reconhecido e consolidado através dos séculos. Ainda no século XXI, os deficientes visuais são alfabetizados pelo Sistema Braille, apesar de ou-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tras contribuições advindas de inovações tecnológicas. Trata-se de uma ideia, que por sua excelência, consagrou-se como uma tradição de pensamento dentro do campo linguístico.

O sistema de Louis Braille é utilizado entre os deficientes visuais até os dias atuais. Seu código deu oportunidade a outras condições de interação e reflexão metalinguística sobre a escrita no mundo ocidental. Sobre a importância do Sistema Braille, Lemos et al (1999) afirmam:

O progresso da tecnologia e da informática, sem dúvida, beneficiou as pessoas portadoras de deficiências visuais com inúmeros equipamentos e sistemas para acesso à informação, mas o sistema Braille ainda representa recurso indispensável para a sua formação educacional, cultural e profissional. (LEMOS *et al.*, 1999, p. 7)

A aceitação do Sistema Braille, sem ponderações, propiciou uma mudança radical de vida para os cegos. A alfabetização desses alunos significou a aquisição da cultura. Significou ver o mundo e experimentar suas possibilidades de maneira diferente, ou seja, por meio das pontas dos dedos. Representou também dignidade como cidadãos. O ofício possibilitou o próprio sustento. A música despertou muitos talentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A Historiografia da Linguística e a retórica dos linguistas: a força das palavras e seu valor histórico. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 301-317, ago./dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria neste Côrtehum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, vol. 1, parte I, página 295-300, 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 ago. 2019.

CERQUEIRA, J. B.; PINHEIRO, C. R. G.; FERREIRA, E. de M. B. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. In: (*Revista*) *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, edição especial 02, texto 7, out. 2009.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 150 anos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOENER, Konrad E. F. Questões que persistem em historiografia lingüística. In: *Revista da ANPOLL*, Universidade de São Paulo, v. 1, n. 2, p.45-70, 1996.

_____. Quatro décadas de historiografia lingüística: estudos selecionados. In: *Coleção Linguística 11*, Vila Real, ago. 2014.

LE MOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B.; VENTURINI, J. L.; ROSSI, T. F. de O. *Louis Braille: Sua vida e seu sistema*. 2 ed. rev. e atual. Edição Comemorativa dos 190 anos do nascimento de Louis Braille – São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MENDES, F. L.; FERREIRA, P. F. Instituto Benjamin Constant – Uma história centenária. In: *(Revista) Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, edição 01, set. 1995.

RANGEL, F. A.; GOMES, M. de O. Da fundação e dos primórdios das primeiras instituições especializadas públicas no Brasil. In: *Educação Especial em Debate*, Vitória, a. 1, v. 1, n. 02, p. 55-73, 2016.

ANEXO

DECRETO Nº 1.428 – DE 12 DE SETEMBRO DE 1854

Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos.

Hei por bem, em virtude da autorisação concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto Nº 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrtehum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar.

Palacio do Rio de Janeiro em doze de Setembro de mil e oitocentos cincoenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio.

Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador.

Luiz Pedreira do Coutto Ferraz.

CAPITULO I

Do fim do Instituto, e de sua organização

Art. 1º O Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim ministrar-lhes:

A instrucção primaria;

A educação moral e religiosa;

O ensino de musica, o de alguns ramos de instrucção secundaria, e o de officios fabris.

Art. 2º O Instituto será dirigido por hum Director subordinado ao Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que inspecionará o Estabelecimento por si ou por hum Commissario de sua nomeação.

Art. 3º Terá desde já o seguinte pessoal:

Hum Professor do 1as letras;

Hum de musica vocal e instrumental;

E os das artes mechanicas, que forem preferidas com attenção á idade, e aptidão dos alumnos;

Hum Medico;

Hum Capellão;

Hum Inspector de alumnos por turma de dez meninos, e, segundo o numero destes, os empregados e serventes que forem indispensaveis.

Art. 4º Opportunamente serão designados os Professores que se tornarem necessarios á proporção que se for desenvolvendo o plano de estudos adiante declarado.

CAPITULO II

Das funcções do Director e dos mais empregados

Art. 5º Ao Director compete – a inspecção do Instituto, e cumpre-lhe velar em que os meninos confiados á sua guarda sejam tratados com desvelo, a fim de nada lhes faltar no que he concernente, tanto á sua educação, como ao ensino, e ácharidade, que para com elles se deve observar.

Art. 6º São-lhe subordinados todos os empregados do Instituto, aos quaes dará as instrucções e as ordens necessarias para o bom desempenho das respectivas funcções.

Art. 7º Visitará diariamente as aulas, salas de estudo, e enfermaria, dando conta mensalmente ao Governo do que occorrer.

Art. 8º Presidirá á refeição dos alumnos, velando em que seja sã, e abundante.

Art. 9º Assistirá com elles ás Missas, que se celebrarem no estabelecimento, presidirá os exames nas epochas marcadas, e proporá ao Governo as medidas que lhe parecerem importantes a manutenção e progresso do Instituto.

Art. 10. O Director deverá morar no Estabelecimento, donde só poderá ausentar-se em horas em que a sua presença alli não seja indispensavel.

Art. 11. Os Professores achar-se-hão no Instituto em todos os dias uteis á hora designada para as respectivas aulas, e não se retirarão sem que esteja findo o tempo marcado para as lições.

Art. 12. São-lhes applicaveis as disposições do Regulamento da Instrucção primaria e secundaria de 17 de Fevereiro deste anno, na parte em que determinão as obrigações dos respectivos Professores.

XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Art. 13. O Medico comparecerá no estabelecimento, sempre que for necessario, e cumpre-lhe:

1º Tratar dos meninos e empregados que adoecerem;

2º Examinar o estado de saude de qualquer menino que pretender entrar para o Instituto, a fim de que seja fielmente observada a disposição do Art. 23, dando aos que o requererem os attestados exigidos no Art. 24;

3º Examinar as qualidades das drogas e dos remedios que receitar antes de applicados aos enfermos, recusando os que por seu máo estado não deverem servir, e dando, parte ao Director de qualquer abuso, ou falta que encontrar não só neste ponto como nas dietas, e em tudo o mais que for necessario aos doentes.

Art. 14. Ao Capellão incumbe:

1º Dirigir a educação moral dos alumnos, dando-lhes a conveniente instrucção religiosa nas horas marcadas para este fim;

2º Dizer Missa na Capella do Instituto nos Sabbados, Domingos e dias Santos á hora que for designada;

3º Dirigir as preces, que os alumnos devem fazer em commum.

Art. 15. Sempre que for possivel, residirá no Estabelecimento, e substituirá o Director nos impedimentos deste, se outra cousa o Governo não determinar.

Art. 16. Os Inspectores acompanharão os meninos nas horas de recreio, de refeição, e de estudo.

Será seu principal cuidado vigiar que não se exponhão a desastres, e que mantenhão o silencio nas horas do estudo, e quando se recolherem aos dormitorios.

Art. 17. As obrigações dos serventes serão reguladas por instrucções, e ordens do Director, tendo por fim o serviço interno, e o asseio do Instituto.

Art. 18. Haverá, logo que for possivel, até 4 Repetidores, que poderão ser tambem Inspectores de alumnos, com residencia e sustento no Collegio, e com a gratificação que for marcada pelo Governo.

Os Repetidores explicarão as lições aos meninos nas horas de estudo, e auxiliarão o Capellão no ensino das praticas, e funções religiosas.

CAPITULO III

Do numero, e admissão dos alunos

Art. 19. O numero de alumnos não excederá de 30 nos tres primeiros annos.

Neste numero se comprehendem até 10, que serão admittidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres.

Art. 20. A estes o Governo fornecerá sustento, vestuario, e curativo.

Art. 21. Os que não forem reconhecidamente pobres pagarão ao Estabelecimento huma pensão annual arbitrada pelo Governo no principio de cada anno, a qual não poderá exceder de 400\$000, além de huma joia no acto da entrada até 200\$000, marcada pela mesma fórma.

Art. 22. O Instituto ministrará a todos os alumnos os livros e instrumentos necessarios para o ensino.

Art. 23. A admissão no Instituto dependerá de autorisação do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, devendo o pretendente juntar ao requerimento:

1º Certidão de baptismo, ou justificação de idade;

2º Attestado do Medico do Estabelecimento, do qual conste ser total a cegueira;

3º No caso de ser gratuita a admissão, attestado do Parocho, e de duas Autoridades do lugar da residencia do alumno, provando a sua indigencia.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nesta hypothese a certidão de baptismo poderá ser supprida por informação escripta do Parocho, e daquellas Autoridades.

Art. 24. Nenhum menino será admittido, sem que conste de informação do Director, sobre parecer escripto do Medico do estabelecimento:

1º Que foi vaccinado com bom resultado;

2º Que não soffre de enfermidade contagiosa.

Art. 25. Não poderão ser também admittidos:

1º Os menores de 6 annos, e maiores de 14;

2º Os escravos.

CAPITULO IV

Das materias do ensino, exames, e prêmios

Art. 26. As materias do ensino nos tres primeiros annos serão: leitura, escripta, calculo até fracções decimaes, musica, e artes mechanicas adaptadas á idade e força dos meninos.

Na leitura se comprehende o ensino de cathecismo.

Art. 27. No 4º anno ensinar-se-ha:

Grammatica nacional;

Lingua franceza;

Continuação da arithmetica;

Principios elementares de geographia;

Musica e officios mechanicos.

Art. 28. Do 5º anno em diante terá lugar, além das materias do Artigo antecedente, o ensino de geometria plana e rectilinea, de historia e geographia antiga, media e moderna, e leitura explicada dos Evangelhos.

Art. 29. No ultimo anno, o estudo limitar-se-ha a historia e geographia nacional, e ao aperfeçoamento da musica e dos trabalhos mechanicos, para que maior aptidão tiverem mostrado os alumnos.

Art. 30. Não obstante as disposições dos Artigos antecedentes, a ordem e distribuição das materias do ensino poderão ser alteradas pelo Governo sobre proposta do Director, conforme a experiencia aconselhar.

Art. 31. O curso do Instituto será de 8 annos, e dentro deste prazo nenhum alumno gratuito poderá ser d'alli retirado sem licença do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio.

Art. 32. Aos alumnos que se destinarem a officios mechanicos, poder-se-ha mandar ensinar, além das materias dos Artigos anteriores, - geometria descriptiva, e principios geraes de mechanica.

Art. 33. Seguir-se-ha no Instituto, até nova ordem do Governo, o methodo de pontos salientes de Mr. Luiz Braille, adoptado pelo Instituto de Paris.

Art. 34. Os Professores examinarão, nos tres ultimos dias do mez, os respectivos alumnos, e informarão no primeiro dia do mez seguinte ao Director o que observarem, tanto em relação ao adiantamento, como ao procedimento moral de cada discipulo.

Haverá tambem exames em cada aula de 3 em 3 mezes em presença do Director.

Haverá, além disto, no fim do anno exames publicos em dia designado pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, em sua presença, ou do Commissario por elle nomeado.

Art. 35. Poderão haver até 9 premios, divididos em 3 categorias para os meninos, que mais se tiverem distinguido durante o anno.

XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O modo de sua distribuição, sua qualidade e valor, serão regulados em instrucções especiaes.

Art. 36. Os premios, quando pecuniarios, serão recolhidos ao Thesouro ou ao Banco Nacional, onde os alumnos os irão receber, depois de concluido o seu curso de estudos, ou antes dessa epocha, se sahirem do Instituto com autorisação do Governo.

Para este fim passar-se-hão vales, que serão entregues, com a clausula de deposito, aos paes, tutores, curadores ou protectores dos alumnos, ou, em sua falta, ao Director.

CAPITULO ULTIMO

Disposições Geraes

Art. 37. O alumno que concluir o Curso de 8 annos, e não se achar sufficientemente habilitado, poderá requerer que lhe seja prorogado aquelle prazo por mais 2 annos.

Art. 38. Os alumnos pobres, quando completarem seus estudos, terão o destino, que o Governo julgar conveniente, se não forem empregados como repetidores na conformidade dos Arts. 40 e 41.

Art. 39. O mesmo se praticará com os que chegarem á idade de 22 annos, ainda que não tenham terminado o Curso dos estudos, salvo se obtiverem licença do Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio para continuarem no Instituto por mais algum tempo.

Art. 40. O que durante o Curso se houver distinguido será preferido para o cargo de Repetidor, e depois de 2 annos de exercicio neste emprego para o de Professor do Instituto.

Art. 41. Ainda quando esteja completo o numero de Repetidores, o Governo poderá mandar addir á essa classe, com o respectivo vencimento, os alumnos que por seu procedimento, talento, e estudo se reconhecer que são aproveitaveis para o magisterio.

Art. 42. Depois de aberto o Instituto o Governo expedirá instrucções especiaes para seu regimen interno e economico, fiscalisação da respectiva despeza, e tudo quanto for concernente á disciplina das aulas, á fôrma dos exames, e á marcha do Estabelecimento.

Art. 43. Os vencimentos do Director, Professores e mais empregados constarão de humatabellaapproveda por Decreto, e huma vez fixados definitivamente, só poderão ser alterados por Lei.

Palacio do Rio de Janeiro em 12 de Setembro de 1854.

Luiz Pedreira do Coutto Ferraz.

O PAPEL DAS METÁFORAS CONCEPTUAIS EM FÁBULAS

Karine Souza da Silva (UERJ)
karine.souzadsilva@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se dedica a analisar as relações metafóricas e de mesclagem à conceptualização do gênero literário de Fábulas e sua importância à percepção dos valores morais e éticos. As concepções-chave adotadas para o seu desenvolvimento teórico/metodológico serão a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980) e a Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), aliadas aos conceitos de Esquemas Imagéticos e de Domínios. A análise é feita a partir de uma atividade de contação da fábula de Esopo “A cigarra e a formiga” realizada por uma professora de escola municipal com seus alunos do berçário. Espera-se, além dos processos de construção de sentido para as fábulas, evidenciar que no processo de aprendizagem, pode-se buscar um equilíbrio ao lidar com o conhecimento, levando em consideração o lado afetivo e emocional dos alunos, transformando a lição em algo prazeroso.

Palavras-chave:

Esopo. Valores. Metáfora e mesclagem conceptual.

1. Introdução

Este trabalho é uma etapa inicial do meu mestrado em Linguística, que se dedica a analisar a relação entre metáfora e integração conceptuais e como atuam na conceptualização das fábulas de Esopo, além de sua importância para o desenvolvimento de valores morais e éticos. As concepções-chave adotadas para o seu desenvolvimento teórico serão o conceito da Teoria das Metáforas Conceptuais proposta por George Lakoff e Mark Johnson em seu livro *Metaphors we live by* (1980) e a Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002). A pesquisa é de natureza qualitativa, não essencialista e se baseia na Teoria da Linguística Cognitiva para responder à pergunta: é produtivo trabalhar o aspecto moral das fábulas com crianças na primeira infância? A fábula em análise é “A formiga e cigarra” do escritor Esopo.

Os principais objetivos são verificar o papel das metáforas conceptuais e integrações conceptuais existentes nas fábulas como forma de desenvolvimento da moral e da ética e observar como refletem e influenciam nossos pensamentos e nossas ações.

Primeiramente, serão apresentados os pressupostos teóricos utilizados como base para este trabalho. Em seguida, será feita a análise do

corpus escolhido e sua aplicação em sala de aula e, por fim, serão apresentadas as considerações finais pertinentes a esse projeto.

2. *Pressupostos teóricos*

A metáfora constitui um processo cognitivo que está no coração da comunicação e dos pensamentos humanos. “A essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra.” (ABREU, 2010, p. 41 *apud* LAKOFF; JOHNSON, 1980) e o papel de quem interpreta é identificar pontos de similaridade. Uma outra função da metáfora seria a argumentativa, no dizer de Lakoff e Johnson: “A metáfora pode ter um efeito de retroalimentação, guiando nossas futuras ações, de acordo com ela.” (ABREU, 2010, p. 52 *apud* LAKOFF; JOHNSON, 1980). Tal teoria defende que as metáforas existem na cultura e não há como interagir e entender o mundo sem vivenciá-las. De acordo com a linguística cognitiva, a metáfora está relacionada à noção de perspectiva, em que diferentes modos de conceber fenômenos particulares estão associados a diferentes metáforas.

A metáfora (conceptual) é, também, uma forma de projeção conceitual envolvendo mapeamento entre domínios conceituais distintos. A função central de um domínio é prover um contexto de conhecimento relativamente estável em termos de que outros tipos de unidades conceituais podem ser entendidas. São relacionados dois domínios: o fonte – cujos aspectos são mais concretos – e o alvo – com aspectos mais abstratos. No estudo desta figura de linguagem, além da transferência de traços do domínio de imagem, são transferidos valores.

A metáfora conceptual é considerada básica e indispensável ao pensamento e é enraizada na natureza da interação humana com o mundo sócio-físico de experiência corpórea. A estrutura conceitual é organizada por domínios cruzados entre domínios conceituais e alguns desses mapeamentos são graças às experiências corpóreas pré-conceituais. Esta é de acesso automático e envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro, e está tão enraizada no nosso dia-a-dia, que os “conceitos abstratos são em grande parte metafóricos” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 3). Metáforas são usadas cotidianamente, não somente na linguagem, mas no pensamento e nas ações também. Nosso sistema conceptual comum, sobre o qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico. Considerando essa ideia de que nosso sistema conceitual é estruturado e definido metaforicamente, então o jeito que pen-

samos, o que experienciamos e o que fazemos todo dia é uma questão metafórica. Nossos valores formam um sistema coerente com os conceitos metafóricos pelos quais vivemos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos e como nos relacionamos com outras pessoas, logo, nosso sistema conceitual tem um papel central em definir nossas realidades. Já que muito da nossa realidade social é entendida em termos metafóricos, e já que nossa concepção do mundo físico é parcialmente metafórica, pode-se dizer que metáforas possuem um papel significante em determinar o que é real para nós. A verdade é sempre relativa ao entendimento, que é baseado em um sistema conceitual não universal, refletindo ideologias e modos de ver o mundo.

Há uma relação entre linguagem, mente e experiência corpórea: a linguística cognitiva mudou o foco de atenção de metáfora na linguagem para metáfora na mente. Um princípio central da abordagem da linguística aplicada à metáfora é que esta deve ser investigada na linguagem e na mente. De acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual, nossa habilidade em lidar com conceitos abstratos está relacionada às nossas interações físicas mais diretas com o mundo, através do jeito que percebemos o ambiente e movemos nossos corpos. Lakoff e Johnson (1980) afirmam que metáforas conceptuais estruturam como as pessoas percebem, como pensam e o que fazem, além de afirmarem que representam maneiras de pensar, nas quais as pessoas explicam metaforicamente determinados conceitos abstratos como o tempo, emoções, sentimentos em termos mais concretos. Dessa forma, percebe-se que a língua funciona como uma lente pela qual vemos o mundo.

Metáforas unem razão e imaginação. A razão, no mínimo, envolve categorização e inferência. A imaginação envolve ver uma coisa em termos de outra – o que é chamado de pensamento metafórico. Logo, pode-se dizer que metáfora é um raciocínio imaginativo e é uma das mais importantes ferramentas para tentar compreender o que não pode ser totalmente compreendido: como os nossos sentimentos, práticas morais, consciência espiritual, etc. A linguagem da imaginação é necessária para expressar aspectos únicos e pessoais da nossa experiência. As metáforas conceptuais, e seus conceitos adjacentes, facilitam a compreensão, a projeção e aprendizado, o armazenamento na memória, e o acionamento de processos cognitivos nas fábulas. Seus objetivos são proporcionar, possibilitar, guiar o processo (cognitivo) de compreender a mensagem, de fazer conhecimento e de auxiliar na projeção para situações cotidianas, fazendo transferência entre domínios da realidade.

Considerando que o Esquema Imagético estrutura as metáforas e que decorre de nossas interações com o mundo, nossas experiências corporais, perceptuais e sensório-motoras que ocorrem repetidamente na experiência humana, Vyvyan Evans conceitua o Esquema Imagético, em seu livro *A Glossary of Cognitive Linguistics* (2007), como uma representação conceitual relativamente abstrata que surge direto de nossa interação cotidiana com o mundo. Deriva de experiências sensoriais e perceptuais e, conseqüentemente, corpóreas; logo, é função do nosso corpo e de nossa interação com o mundo. Tal Esquema surge em conjunto com nosso ambiente físico e psicológico durante a infância. George Lakoff e Mark Johnson afirmam que os esquemas imagéticos proporcionam a base para o pensamento abstrato e que são uma representação imagética emergente de experiências corpóreas.

A construção da significação referente ao universo cultural leva em conta a captação dos dados da experiência. Uma das hipóteses centrais dessa abordagem é que as experiências humanas mais básicas – corpóreas – fornecem as bases dos sistemas conceituais humanos. O pensamento é compreendido como corporificado, já que sua estrutura e sua organização estão associadas diretamente à estrutura do corpo, assim como às restrições humanas de percepção e de movimento no espaço. Considerando a proposta filosófica de Putnam (1981) em relação à razão humana, Lakoff (1987), um dos precursores da linguística cognitiva, adota o realismo experiencialista em seus estudos. Apesar de reconhecer a existência da realidade externa, o realismo experiencialista assume que, devido à forma e à configuração dos corpos e cérebros humanos, estabelece-se uma perspectiva particular entre várias perspectivas possíveis e igualmente viáveis em relação ao mundo.

Porém, utilizar somente a Teoria das Metáforas Conceptuais não daria conta de analisar esses fenômenos, logo foi necessário, também, analisar à luz da Teoria da Integração Conceptual, ou Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

A integração (ou mescla) conceptual é uma operação mental básica altamente imaginativa crucial ao pensamento mais simples, que surge de uma rede de espaços mentais, de uma rede de integração conceptual, que envolve a projeção seletiva de elementos de minimamente quatro espaços:

- Espaços iniciais de entrada – espaços-input 1 e 2 interconectados;

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- Espaço genérico – projeta-se sobre cada um dos inputs, contendo o que os dois inputs têm em comum em qualquer momento do desenvolvimento da rede de integração conceptual;
- Espaço-mescla – em que elementos dos espaços iniciais (*inputs*) são parcialmente projetados.

Espaços mentais são regiões de espaço conceitual que contém tipos específicos de informação. São construídos ‘on-line’, no momento de fala ou de pensamento e podem ser estruturados por outras entidades cognitivas incluindo frames, MCI ou domínios. Tais espaços mentais podem ser comparados à bolhas de sabão, pois são ativados por gatilhos linguísticos no momento de uso e, a partir do momento em que não estão sendo mais utilizados, são desativados. Estes processam as informações, enquanto a memória de trabalho e a de longo prazo processam o sentido.

Desenvolvida por Gilles Fauconnier e Mark Turner, tal teoria diz que a construção de sentido envolve integração de estrutura que dá origem a mais do que a soma de suas partes. Foi desenvolvida, originalmente, para dar conta do papel da linguagem na construção de sentido, particularmente aspectos ‘criativos’ da construção de sentido. Entretanto, pesquisas recentes mostram que a integração conceptual é central ao pensamento humano e à imaginação, e que evidências para isso podem ser encontradas não somente na linguagem humana, mas, também, em uma ampla variedade de áreas de atividade humana. Fauconnier e Turner afirmam que a habilidade de produzir integração conceptual pode ter sido um mecanismo chave em facilitar o desenvolvimento de comportamentos humanos avançados que dependem de complexas habilidades simbólicas.

O estudo da mesclagem pode mudar nossa forma de ver o mundo, porque permite descrever fenômenos aparentemente díspares, relacionando-os e ampliando-os de modo a revelar novos fenômenos. A integração conceptual é o coração da imaginação, porque, nesse processo, espaços-inputs são conectados, projetados seletivamente em um espaço-mescla, que desenvolve uma estrutura emergente. O pensamento criativo, imaginativo, torna os seres humanos capazes de produzir e compreender operações mentais complexas, tais como, inferir, hipotetizar, inventar, criar mundos, realizar analogias etc., muitas vezes, sem se dar conta da complexidade inerente a esses raciocínios.

A Mescla é um mecanismo dinâmico de compressão para não sobrecarregar a mente e a memória. Esta é a origem das ideias, a faísca que aciona as novas ideias pelas quais o ser humano é propenso a ter. Uma

vez criada, a mescla pode se tornar uma rotina cognitiva fixa, armazenada, com potencial para se tornar o input de outro processo de integração conceptual. Construir sentido envolve muitos processos: frames, topologia, conhecimento geral, contexto, conexões de identidade e papéis e relações vitais e, acima de tudo, mesclagem. Um dos mais importantes aspectos de nossa eficiência e criatividade é a compressão alcançada por meio da mesclagem.

Assim, a capacidade de abrir, conectar e mesclar espaços mentais fornece um *insight* global, uma compreensão em escala humana e um novo sentido, tornando os seres humanos mais eficientes e criativos. Um dos mais importantes aspectos dessa eficiência, em termos de insight e criatividade, é a compressão alcançada por meio da integração de relações conceptuais, denominadas relações vitais (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 92ss). Em termos conceptuais, o processo de integração pode ser considerado um poderoso mecanismo para a criação e a compreensão da capacidade imaginativa da mente humana, porque propicia a ativação de informações de forma otimizada, em termos de sobrecarga da memória, por meio de compressões que podem ocorrer dentro e entre os espaços mentais que compõem a rede. Os processos cognitivos usados na aprendizagem e no uso da língua (como comparação, mesclagem, padrões, categorização) são os mesmos usados para dar sentido ao que ocorre ao nosso redor. As palavras com que entramos em contato são apenas gatilhos para vários processos cognitivos em que usamos nosso conhecimento de mundo para preencher as informações que faltam.

As teorias da metáfora e da integração conceptuais podem ser consideradas complementares (GRADY *et al.*, 1999), porque, embora existam metáforas primárias motivadas por correlações de experiências físicas e/ou perceptuais básicas, como importância e tamanho, que, segundo a literatura, não envolvem integração, tais metáforas podem configurar inputs para mesclagem. Assim, as metáforas primárias são baseadas em uma correspondência entre conceitos, em vez de domínios inteiros – embora os conceitos da fonte primária e do alvo primário estejam em domínios diferentes (EVANS; GREEN, 2006, p. 437). De acordo com a Teoria da Integração Conceptual, as duas partes de uma metáfora se juntam em um domínio separado ou ‘espaço integrado’ e o resultado é um significado que não é claramente relacionado nem ao domínio alvo nem ao domínio fonte. Esse significado é, às vezes, referido como uma estrutura emergente. Ainda considerando esta teoria, os domínios alvo e fonte de uma metáfora conceptual não são entidades fixas, rígidas onde sentidos são mapeados de um ao outro. Ao invés, são dinâmicos e ‘espaços

mentais' temporários que são construídos conforme são necessários para comunicar um sentido. A teoria da mesclagem vê a metáfora como um processo mais dinâmico.

3. *Fábula*

O *corpus* analisado é do gênero literário “Fábula”. A justificativa desta escolha é pelo fato de que as fábulas possuem linguagem e forma de fácil compreensão e possuem caráter moral importante para a formação de pensamento crítico.

Dessa forma, ouvindo essas histórias, a pessoa familiariza-se com virtudes e defeitos do caráter humano, muitas vezes, personificado por animais com características humanas e tem a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e valores. Segundo Ahlert (2007), o maior desafio da escola na atualidade é ensinar a pensar, porque se pensarmos, poderemos contribuir para as mudanças que acreditamos que sejam necessárias e a melhor forma de se fazer isto é estimular as pessoas a questionarem sobre a realidade e a posicionarem-se criticamente diante dos fatos. A todo instante, o ser humano faz escolhas na vida e estas são baseadas em seus princípios e valores. Logo, torna-se necessária uma constante reconstrução dos mesmos, através daquilo que conseguimos perceber das fábulas. O trabalho com este gênero oportuniza ao aluno compreender, posicionar-se criticamente e refletir sobre questões morais de valores, respeito e cidadania.

Segundo Turner, os tipos de história que são mais essenciais ao pensamento humano produzem experiências que nos impressionam, mas nós não nos damos conta dessas histórias em si, pois elas estão sempre presentes e Abreu afirma que uma vez que uma cena tenha sido armazenada na memória, o cérebro emocional pode, posteriormente, fazer uso disso para fazer julgamentos e que este processo trata-se de uma integração por compreensão. Considerando essas afirmações, nota-se que as fábulas funcionam dessa forma, pois são histórias marcantes que se armazenam na memória afetiva e que, inconscientemente, transmitem conhecimentos ao longo da vida.

A partir da compreensão da moral da fábula, da mensagem transmitida por esta, é que a criança pode desenvolver seus valores morais e éticos. A fábula é capaz de transmitir mensagens de forma lúdica, alcançando o interesse e a emoção das crianças, de forma a fazer sentido para elas e a se armazenar em sua memória. A metáfora ajuda a fazer analogia

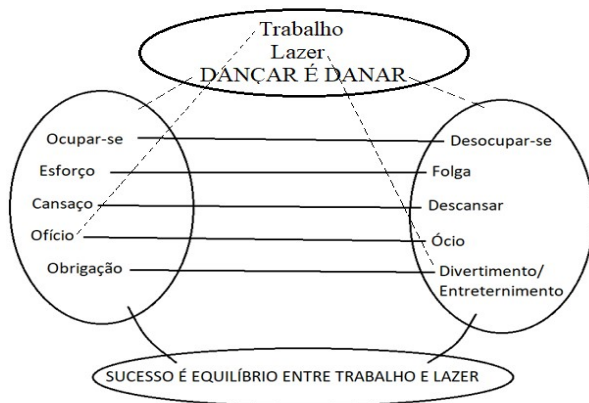
entre a história fictícia com situações reais por meio da transferência de domínios (concreto – abstrato) contidos em metáforas conceptuais, que conceituam nossa maneira de pensar e agir.

Em seguida, tem-se a fábula selecionada, sua análise e sua aplicação em sala de aula.

Fábula A formiga e a cigarra:

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra: – Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida! As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

– Mas por que? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno? Falou a cigarra: – Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando! Falaram as formigas: – Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.



A partir da coda desta fábula, pode-se dizer que a moral trata-se de quem não trabalha ou não se esforça, se prejudica ou falha. Tal mensagem pode ser aplicada a diversas situações cotidianas, como experiências em empregos e estudos. Nesses casos, quando não há esforço, não há sucesso.

Analisando esta fábula, nota-se que o input 1 tem aspectos de trabalho e que o input 2 tem aspectos de lazer que se opõem ao input 1. Acima, tem-se o espaço genérico com aspectos em comum entre esses inputs, como o trabalho, o lazer e a metáfora DANÇAR É DANAR, considerando que a cigarra se prejudicou ao não trabalhar. Abaixo, no espaço mescla, cria-se uma nova metáfora SUCESSO É EQUILÍBRIO ENTRE TRABALHO E LAZER. A partir do surgimento dessa metáfora, tem-se como Domínio Fonte aspectos mais concretos de trabalho e lazer e, como Domínio Alvo, um aspecto mais abstrato de sucesso, já que esse conceito é relativo. Considerando os Esquemas Imagéticos, temos os de Percurso e Trajetória, veiculados pelo trabalho das formigas. O Frame acionado é o de trabalho e coleta de alimento, com os Modelos Cognitivos Idealizados de Cigarra como um animal cantor e de Formiga como um animal trabalhador.

Deve-se levar em consideração, também, o processo de categorização, pois o conceito de ‘sucesso’ é muito relativo e pode variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com sua bagagem cultural, perspectiva e objetivos. Independente da significação atribuída à palavra ‘sucesso’, alcançar esse objetivo demanda esforço, porém, demanda também que seja prazeroso.

As metáforas nessa fábula possibilitam com que as relações entre aspectos abstratos do cotidiano sejam facilmente compreendidas e o processo de mesclagem correlaciona todos os inputs acionados a partir da história e abrange um maior campo de possibilidades de interpretação e significação. Dessa forma, cabe à cognição de cada indivíduo processar as informações e atribuir sentido às experiências.

4. *Relato da experiência*

A atividade foi realizada na creche EDI Medalhista Olímpica Agatha Bednarczuk, localizada em Curicica, Rio de Janeiro, para uma turma de dez alunos de dois anos de idade.

Para a contação dramatizada da fábula de Esopo “A cigarra e a formiga”, as professoras prepararam o cenário com árvores feitas de papel e utilizaram efeito sonoro de chuva. Uma professora se fantasiou de formiga, carregando consigo algumas folhas da árvore e a outra professora se fantasiou de cigarra, portando um violão. As professoras encenaram a história e, ao final, perguntaram aos alunos se acham que a formiga deveria oferecer abrigo e comida para a cigarra. Todas as crianças res-

ponderam “sim” e o motivo principal é que, apesar de a cigarra ter cometido um erro ao não trabalhar, a formiga deveria perdoar e ajudar.

5. *Considerações finais*

Conclui-se, então, que ao trabalhar com as fábulas de Esopo e seus aspectos morais, é possível contribuir para a construção de valores necessários em prol de uma convivência harmoniosa da sociedade. Tais histórias são capazes de influenciar o ser humano até os momentos atuais e *ad eternum*, pois tratam de valores e emoções intrínsecos ao mesmo. É uma ótima ferramenta para ser utilizada no âmbito educacional, a fim de trabalhar valores com os alunos, de forma lúdica, além de estimular o autoconhecimento.

A fábula é capaz de estimular, em até mesmo para crianças tão jovens, o exercício de atividade de reflexão e conscientização, realizando uma interação com o dia a dia do educando, valorizando conhecimentos prévios e resgatando valores sociais e culturais. É um gênero que contribui para uma transmissão cultural de conhecimentos, valores e princípios, e estes emergem das interações. O aprendizado é um processo sociocultural e interacional, assim como a co-construção de experiências ocorre em um contexto social. A atribuição de sentidos que é feita a partir da compreensão e interpretação das fábulas varia de acordo com os processos cognitivos de cada indivíduo, já que a cognição depende de experiências sensorio motoras, em contextos biológicos, psicológicos e culturais.

Nota-se que a relação entre metáfora e integração conceptual é de caráter altamente significativo, derivada de conhecimentos prévios e emoções inerentes ao ser humano e que, atrelada à história marcante da fábula, facilita o armazenamento na memória afetiva. Para a construção de sentido, faz-se uma mescla com os espaços mentais ativados a partir de Modelos Cognitivos Idealizados, frames e domínios e, uma vez que a moral da história é compreendida, a transmissão de valores é feita. A linguística cognitiva considera a hipótese da motivação conceptual da gramática, em que fenômenos léxico-gramaticais devem ser explicados a partir de mecanismos mais gerais da cognição humana. Os mesmos processos cognitivos para compreender o mundo, são utilizados para compreender a linguagem.

Nosso processo cognitivo é constituído daquilo que vemos, ouvimos, sentimos, percebemos, memorizamos. Ou seja, daquilo que alimen-

ta nossos sentidos. Dessa forma, aquilo com o que mais se tem contato, se enraíza no subconsciente, e pode ser acionado a qualquer momento, levando em consideração que a memória afetiva tem forte papel em nossas percepções e ações. A partir do momento em que um indivíduo busca autoconhecer-se, ele compreende ao próximo, também. E, consequentemente, constrói respeito perante todos, o que possibilitará uma convivência harmoniosa entre todos.

Os seres humanos estão, constantemente, competindo entre si, o que gera conflito e afastamento, distanciamento. Se, ao invés de viver sob competição, optar-se por viver sob cooperação, os resultados serão mais positivos e harmoniosos. A competição gera rivalidade, medo, ódio, ganância, egoísmo e tantos outros aspectos que afetam negativamente a vida de todos. Enquanto a cooperação gera solidariedade, amor, altruísmo e todos ganham juntos de forma benéfica.

A ganância é umas das maiores causas dos problemas relacionados à disparidade socioeconômica, pois há o incessável desejo de se ter muito mais do que o necessário e não há distribuição de recursos de forma justa. Enquanto poucos têm muito dinheiro, muitos têm pouco. Somos todos parte de uma rede interacional e nossas ações influenciam na vida de todos. Logo, quanto mais cooperação houver, quanto mais o ser humano ajudar ao próximo, maior será o sucesso por parte de todos.

Considerando a pergunta de pesquisa “É produtivo trabalhar o aspecto moral das fábulas com crianças na primeira infância?”, a resposta é “sim”, pois este projeto foi aplicado para alunos de dois anos de idade e nota-se que as eles compreenderam a fábula e a moral, e utilizaram virtudes de perdão, empatia e solidariedade para responder à pergunta. Elas demonstraram muito interesse na história, que despertou emoções de surpresa, tristeza e felicidade expressas em seus rostos. Dessa forma, pode-se dizer que a fábula se internalizou cognitivamente na memória afetiva das crianças e poderá ser acionada a qualquer momento da vida, possibilitando uma inferência às situações cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMERON, L. *Metaphor in educational discourse*. New York: Continuum, 2003.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

GIBBS, R.; LIMA, P.; FRANÇOZO, E. *Metaphor is grounded in embodied experience*. Basic Books, 1999. p. 1192

KOVECSES, Z. *Where metaphors come from*. New York: Oxford University Press, 2015.

KOVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2010.

KOVECSES, Z.; POLZENHAGEN, F.; VOGELBACHER, S.; KLEINKE, S. *Cognitive explorations into metaphor and metonymy*. Frankfurt: Peter Lang, 2014.

KOVECSES, Z. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LITTLEMORE, J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillian, 2015.

TURNER, M. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

SITE DE DICAS, ESOPPO. Site de Dicas, 2017. *Fábulas de Esopo Ilustradas: A formiga e a cigarra*. Disponível em: <<https://www.sitededicas.com.br/a-formiga-e-a-cigarra.htm>>. Acesso em: 3 de abril de 2019.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

**O PERCURSO EPISTOLOGRÁFICO MACHADIANO:
DO NASCIMENTO DO POETA
À CONSAGRAÇÃO DO ROMANCISTA**

Tatiana de Oliveira Miguez (UERJ)
tati-miguez@hotmail.com

RESUMO

Percebe-se, nos últimos anos, que é crescente a busca por estudos dos aspectos biográfico-vivenciais em vários autores da literatura brasileira. Dessa forma, procura-se, aqui, por meio da correspondência “gênero que oscila entre o segredo e a confissão, o público e o privado”, traçar pontos que possam desvendar a grafia de vida desenhada pelo próprio Machado de Assis a seus correspondentes. Em linhas gerais, este trabalho pretende examinar a correspondência machadiana – ativa e passiva –, com ênfase em dois veios de pesquisa: os aspectos da grafia de vida do escritor tal como o próprio autor os encenou; os traços da “vida literária” da época – últimas décadas do século XIX e primeira do século XX –, período riquíssimo sob o ponto de vista dos novos valores e dos debates intelectuais então travados, à luz da modernidade que aqui chegava de modo cada vez mais impositivo e avassalador. Para compreender o gênero epistolar, tomo como base uma bibliografia crítico-teórica que inclui estudos teóricos clássicos e contemporâneos sobre a escrita de si e sobre a correspondência como gênero, com destaque para os estudos de Michel Foucault (1985), Brigitte Diaz (2016) e Geneviève Haroche-Bouzinac (2016). Por meio da análise detalhada do epistolário machadiano, pretende-se provar a tese de que é possível traçar o processo de construção do autor, desde o nascimento do “jovem” poeta até a sua consagração como romancista. Espera-se encontrar em suas missivas reflexos de seu crescimento e amadurecimento intelectual, possibilitando, assim, mapear seu percurso de “Machadinho” a Machado de Assis.

Palavras-chave:

Epistolografia. Grafia de vida. Vida literária.

Não há dúvidas de que Machado de Assis é e sempre será um autor a respeito do qual não se findam as possibilidades de leituras e releituras de sua obra. Além de suas poesias, crônicas e romances, vemos, nos últimos anos, um interesse também por sua correspondência pessoal⁷⁶.

⁷⁶ Dentre alguns estudos recentes sobre a correspondência machadiana destacamos: RIBAS, Maria Cristina Cardoso. *Onze anos de correspondência: os Machados de Assis*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: 7Letras, 2008; MORAES, Marcos Antonio de. *Epistolografia machadiana*. Universidade de São Paulo. Estudos Avançados, v. 24, n. 69, p. 417-24, 2010; _____. *Epistolografia de Machado de Assis: escrita de si e testemunhos de criação literária*. 2011. Arquivo digital disponível em <http://machadodeassis.fflch.usp.br/edicoes?page=1>; ZIMBRÃO, Sandra de Brito Bezerra. *O tom confessional e autobiográfico na epistolografia de Machado de Assis*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta de Portugal, 2016.

Um dos principais incentivos atualmente para estudiosos de Machado voltarem seus olhares mais atentamente às missivas do autor deu-se graças à uma nova publicação dos volumes de cartas, iniciada em 2008 pela Academia Brasileira de Letras, em comemoração ao centenário da morte de Machado de Assis. Por meio do trabalho coordenado e orientado por Sérgio Paulo Rouanet, com o apoio das pesquisadoras Irene Moutinho e Sílvia Eleutério, podemos nos aproximar mais deste gênero íntimo exercido ativamente pelo autor de *Dom Casmurro*.

Sabemos que outras publicações da correspondência machadiana foram feitas anteriormente. O trabalho pioneiro nesta área foi realizado em 1929, pela própria Academia Brasileira de Letras, que iniciou a publicação daquela correspondência em sua *Revista* do “Epistolário Acadêmico”, por iniciativa de Afrânio Peixoto, sendo Fernando Nery o responsável pela pesquisa. Este publica em 1932, pela editora Bedeschi, em volume único, a primeira *Correspondência de Machado de Assis*. Esta edição apresentava cartas trocadas entre Machado de Assis e alguns interlocutores selecionados, como Joaquim Nabuco, Salvador de Mendonça, José Veríssimo e Mário de Alencar.

Em 1937, o editor W. M. Jackson lançou uma edição ampliada do livro de Nery; no entanto, continuou a seguir um critério seletivo na escolha das epístolas, deixando de fora muitos correspondentes. Em 1959, a editora José Aguilar publicou o epistolário machadiano, que, além de trazer documentos que já haviam sido publicados, apresentou também acréscimos importantes, excluindo, entretanto, a correspondência passiva, o que interfere no fluxo epistolar.

Além desses epistolários gerais, foram publicados em diferentes meios, como jornais, revistas e livros, cartas com interlocutores específicos, como Quintino Bocaiúva, Joaquim Nabuco, Salvador de Mendonça e Mário de Alencar, entre outros. Segundo Sérgio Paulo Rouanet, a leitura das cartas “do mesmo ano, mês e às vezes dia (...) se revela sob aspectos mais variados que se lêsemos apenas o diálogo epistolar com um determinado missivista” (ROUANET. In: ASSIS, 2008, p. 9). Assim, o estudioso justifica o propósito da ABL em publicar a correspondência machadiana, dividida agora em cinco tomos, que abrangem as cartas já publicadas e documentos inéditos⁷⁷, de 1860 a 1908, ano da morte do autor:

⁷⁷ Ao longo das pesquisas, documentos novos surgiram, como em 2015, ano em que a ABL recebeu da família de José Veríssimo, crítico e acadêmico, a doação de dezenas de documentos, fotos e 61 cartas, 12 delas inéditas, recebidas de Machado de Assis.

“Por tudo isto, pareceu à Academia Brasileira de Letras que uma das melhores maneiras de homenagear Machado de Assis por ocasião do centenário de sua morte seria começar a publicação, por ordem cronológica, da correspondência completa do nosso maior escritor, tanto a ativa quanto a passiva, tanto a já publicada quanto a inédita” (ROUANET. In: ASSIS, 2008, p. 9).

Assim como a maioria das pesquisas realizadas desde 2008, apresento neste artigo meu projeto de doutorado, por meio do qual pretendo dar continuidade aos estudos sobre a correspondência machadiana, partindo inicialmente do interesse pela *escrita do eu*. Percebe-se, nos últimos anos, que é crescente a busca por estudos dos aspectos biográfico-vivenciais em vários autores da literatura brasileira. Dessa forma, procura-se, aqui, por meio da correspondência – gênero que oscila entre o segredo e a confissão, o público e o privado – traçar pontos que possam desvendar a *grafia de vida* desenhada pelo próprio Machado de Assis a seus correspondentes.

Em linhas gerais, este projeto pretende examinar a correspondência de Machado de Assis, ativa e passiva, com ênfase em dois veios de pesquisa: os aspectos da *grafia de vida* do escritor tal como o próprio autor os encenou; os traços da “vida literária” da época - últimas décadas do século XIX e primeira do século XX –, período riquíssimo sob o ponto de vista dos novos valores e dos debates intelectuais então travados, à luz da modernidade que aqui chegava de modo cada vez mais impositivo e avassalador.

Além disso, pretende-se provar a tese de que, por meio da análise da correspondência machadiana, é possível traçar o processo de construção do autor, desde o nascimento do “jovem” poeta até a sua consagração como o romancista Machado de Assis.

Sergio Paulo Rouanet reforça esta ideia quando afirma, por exemplo, que as cartas do decênio de 1860 vão mostrando a passagem de Machadinho a Machado de Assis. Se aquele é o adolescente que fazia poemas românticos, Machado de Assis é o jornalista respeitado, que escreve no *Diário do Rio de Janeiro* (de 1860 a 1867); o comediógrafo promissor, depois de três peças representadas: *O caminho da porta* (1862), *O protocolo* (1862) e *Quase ministro* (1863); o poeta ilustre, reconhecido no Brasil e em Portugal, depois da publicação de *Crisálidas*, em 1864; e o contista apreciado, depois que começa a escrever prosa de ficção para o *Jornal das Famílias*, em 1864.

Este projeto de pesquisa busca, portanto, mapear, por meio da correspondência, não só do decênio de 1860, mas também dos períodos seguintes, até 1908, ano da morte de Machado de Assis, a passagem do poeta ao autor consagrado, destacando, para esse fim, aspectos biográfico-vivenciais e de cunho literário. A partir desse estudo inicial, analisaremos a correspondência machadiana, tendo como base as seguintes hipóteses: a) o decênio de 1860 corresponde aos anos de formação e ao início da maturidade de Machado de Assis como homem das letras, além de, sob o ponto de vista biográfico, corresponder ao período menos conhecido da vida do autor; b) as cartas de 1870-1889 apresentam os períodos mais significativos da obra machadiana, pois cada um dos dois decênios é marcado por um corte e por uma abertura: em 1870-1879, o autor aventurou-se no novo gênero: o romance; o decênio 1880-1889 separa “dois Machados”, o ficcionista talentoso que fazia romances psicológicos, inserido numa estética ainda tradicional, do criador genial de *Brás Cubas*, que atualiza e transgride a retórica da autobiografia; c) as cartas de 1890-1900 apresentam importantes informações a respeito da organização e consolidação da Academia Brasileira de Letras, além de serem documentos vivos que ajudam a retificar alguns equívocos sobre esse processo; d) a correspondência do período de 1901-1904 deixa rastros sobre a composição e/ou elaboração de *Poesias completas* e *Esau e Jacó*; e) sobre o mesmo período, o acontecimento mais importante, biograficamente, é a doença e morte de Carolina; f) no período de 1905-1908, as cartas apresentam um tom de despedida, acentuando a “encenação epistolar da decrepitude”⁷⁸, refletindo como principal traço biográfico a doença e a expectativa quanto à morte.

Tendo em vista o grande número de cartas⁷⁹ trocadas pelo escritor com amigos e intelectuais da época, serão selecionados inicialmente alguns correspondentes para delimitar o *corpus* de análise. Essa primeira seleção obedecerá a dois critérios: a importância desses intelectuais no cenário literário e cultural brasileiro da época e a relevância dos temas de que tratam na numerosa correspondência com Machado de Assis, de tal forma que corroborem para a comprovação de nosso objetivo principal.

Destacamos, numa primeira leitura dos volumes de cartas, o cunhado de Machado de Assis, Miguel de Novaes, pois, durante três déca-

⁷⁸ Segundo Marcos Antonio de Moraes em *Epistolografia de Machado de Assis: escrita de si e testemunhos de criação literária*.

⁷⁹ Em síntese, os cinco volumes apresentam um total de 1178 itens.

das, foi um dos interlocutores privilegiados e é um dos poucos com quem Machado de Assis se desfaz de suas reservas. O diplomata e amigo Magalhães de Azeredo também apresenta relevância, pois em suas cartas há importantes indicações sobre a evolução das opiniões de Machado acerca de Eça de Queirós (polêmica Machado e Eça). Além disso, vale destacar a diferença de tom entre estes dois correspondentes: as cartas de Machado aparecem como graves e paternas; as de Azeredo, vivas e noticiosas. Tal dissonância se dá pela grande diferença de idade entre os dois. Quando iniciam a troca epistolar, em 1889, Azeredo contava dezesseis anos e Machado, cinquenta. Não poderiam deixar de figurar nas análises a correspondência trocada com José Veríssimo e Joaquim Nabuco. As cartas trocadas com Veríssimo merecem destaque tanto pelo volume como pela importância. Apesar da diferença de dezoito anos de idade, estes correspondentes se tratavam com tom igualitário, o que se justifica pelo fato de se encontrarem praticamente todos os dias, fosse na *Revista*, dirigida por Veríssimo, ou na repartição pública onde Machado trabalhava.

Já na correspondência trocada com Joaquim Nabuco o assunto predominante foi a Academia Brasileira de Letras. Eles discutem temas tais como as dificuldades enfrentadas para que a instituição se solidificasse no cenário cultural do país; a constituição do “perfil” da Academia; a sua instalação numa sede própria, entre outras questões. Vale a pena salientar também a correspondência com Salvador de Mendonça, amigo e um dos mais antigos e constantes interlocutores de Machado de Assis. Assim como o irmão, Lúcio de Mendonça também conquistou a amizade de Machado. É um dos correspondentes com o maior número de cartas enviadas, além de ter tido papel decisivo na criação da ABL, da qual ele é, por depoimento unânime dos primeiros acadêmicos, o verdadeiro fundador.

As cartas trocadas com Mário de Alencar também figuram no *corpus*. Machado e Mário se corresponderam por um largo espaço de tempo, compartilhando principalmente seus padecimentos físicos: vemos “(...) em primeiro plano a reciprocidade do olhar e do exame entre dois homens de idades diferentes, que se igualam nos padecimentos, superando, por vezes, o movimento bilateral de conselho e ajuda” (WERNECK, 2000, p. 143). É possível perceber que Machado de Assis votou grande afeição e confiança a Mário de Alencar, assumindo uma postura quase que paternal em relação ao amigo.

Pretende-se, numa segunda leitura do epistolário, selecionar outros correspondentes, preferencialmente os menos conhecidos e estuda-

dos, a fim de enriquecer as análises empreendidas a respeito da correspondência machadiana e contribuir para o desenvolvimento dos objetivos propostos neste projeto.

Temos observado que a correspondência, texto de caráter privado, de escritores e artistas, vem despertando grande interesse editorial no Brasil, motivado principalmente pela busca de aspectos biográfico-vivenciais de autores já consagrados, procurando novos dados, novas formas de leitura e interpretação da vida e obra ou, por que não, retificar incorreções da biografia de uma personalidade. A carta, neste sentido, segundo Marcos Antonio de Moraes, “abre-se para três fecundas perspectivas de estudo” (MORAES, 2007, p. 30). Primeiramente, podemos recuperar a carta como uma testemunha, que define um perfil biográfico. A busca por dados confidenciais ou impressões, ideias, pensamentos de um determinado artista ajuda a contar a trajetória de sua vida, além de contribuir também para a compreensão dos processos da criação de uma obra. A segunda possibilidade de exploração do gênero epistolar procura extrair da correspondência a movimentação nos bastidores da vida artística de um determinado período, seja por meio de comentários sobre estratégias de divulgação de um projeto, divergências nos grupos ou comentários sobre a produção artística. A terceira perspectiva toma o gênero epistolar como “arquivo da criação”, ou seja, o espaço onde encontramos a gênese e as diversas etapas de elaboração de uma obra, desde o projeto inicial até os comentários de sua recepção pelos amigos e o público em geral.

Ainda assim, durante um longo período, as missivas machadianas foram vistas como “menores”, “inferiores”, por diferentes estudiosos, devido, principalmente, ao fato de compararem a correspondência à produção literária do autor. Para Agripino Grieco, diante da publicação da *Correspondência* machadiana em 1932, as cartas são “simples epístolas convencionais”, nas quais não se encontra “uma assinatura inconfundível” (GRIECO *apud* MORAES, 2011, p. 95-6). O crítico Augusto Meyer (1935) e a biógrafa Lúcia Miguel Pereira (1936) também não atribuem valor às epístolas. Meyer afirma que “a correspondência de Machado de Assis é um modelo de discreta insignificância” (MEYER *apud* MORAES, 2011, p. 96), enquanto Pereira vê um “abismo” entre o romancista “dissecador de almas” e o “espírito trivial” que se manifestava nas “atitudes do grande escritor” (MEYER *apud* MORAES, 2011, p. 96) e na correspondência. Para a estudiosa, o caminho para se conhecer verdadeiramente o autor das “Memórias Póstumas” é a literatura. A carta apenas refletia o “convencionalismo dos gestos” (PEREIRA, 1955, p. 19-27).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Vale destacar que Lúcia Miguel Pereira realiza uma crítica biográfica, o que poderia justificar a análise que faz sobre as missivas machadianas.

Em 1984 temos uma das primeiras tentativas em mudar a perspectiva de estudo e análise das cartas de Machado de Assis. O ensaísta Alexandre Eulálio procura superar o confronto entre a literatura e a produção epistolar, atribuindo valor documental às missivas. Contudo, de modo geral, o citado ensaísta não invalida o discurso de Meyer. Ainda assim, abre caminho para as pesquisas sobre o gênero epistolar tal como praticado por Machado de Assis. Eulálio sugere uma avaliação mais atenta desses documentos, o que poderia descortinar aspectos pouco evidentes de uma subjetividade que se esforça em se esconder.

Marília Rothier Cardoso, em 1985, também parece querer encontrar uma nova forma de aproveitamento e estudo das cartas de Machado de Assis, quando situa a correspondência entre duas balizas interpretativas. Uma, retomando a antiga perspectiva comparativa literatura *versus* cartas; a outra, Cardoso contrapõe Machado ao modernista Mário de Andrade, que utilizou o gênero epistolar como um instrumento para “orientar” jovens escritores, estimulando-os a encontrar um caminho próprio, e para conduzir projetos estéticos coletivos, alimentando e testemunhando, assim, a movimentação literária e política nos anos de 1920 a 1945, diferentemente do que fez Machado de Assis em suas cartas. De Mário veio a concepção bem-humorada da epistolografia do modernismo, como “forma espiritual de vida em nossa literatura”, em contraponto àquela da época de Machado, na qual

(...) com alguma rara exceção, os escritores brasileiros só faziam 'estilo epistolar', oh primores de estilo! Mas cartas com assunto, falando mal dos outros, xingando, contando coisas, dizendo palavrões, discutindo problemas estéticos e sociais, cartas de pijama, onde as vidas se vivem, sem mandar respeitos à excelentíssima esposa do próximo nem descrever crepúsculos, sem dançar minuets sobre eleições acadêmicas e doenças do fígado: só mesmo com o modernismo se tornaram uma forma espiritual de vida em nossa literatura. (ANDRADE, 1972, p. 182-83)

Assim, a ensaísta, emparelhando as cartas de Machado e Mário, conclui que o autor nascido no século XIX, mantém-se rigorosamente dentro das regras convencionais. Por sua vez, o autor de “Macunaíma” desobedece à norma, buscando inventar novas jogadas no cenário epistolar.

Em estudos mais recentes, vemos Maria Helena Werneck (2000) e Maria Cristina Cardoso Ribas (2008) se dedicarem à análise epistolar machadiana, proporcionando novas formas de interpretação de tais mis-

sivas. Werneck identifica na correspondência machadiana “inesperados traços do individualismo grego”. Aproximando-se de uma abordagem biográfica, a pesquisadora vê o “corpo” do autor entranhado na escritura epistolográfica, procurando, inclusive, identificar indícios físicos, pois “a emenda no texto, a letra tremida, diminuta, são vestígios de um progressivo engajamento na relação consigo mesmo através do olhar do outro” (WERNECK, 2000, p. 143). Ribas complementa a análise de Werneck, quando investiga e analisa minuciosamente as missivas e se propõe “considerar os processos reiterados da escrita machadiana nas cartas – o que inclui chamar a atenção sobre si, sobre o próprio corpo, identificar as modulações diplomáticas, a função fática das mensagens, as omissões, as intertextualidades, as negativas” (RIBAS, 2008, p. 30).

Esta breve passagem pela fortuna crítica da epistolografia machadiana mostra a necessidade de aprofundamento nas pesquisas desse gênero, pois muitas interpretações ainda estão presas ao biografismo, além de indicar também abordagens mais produtivas, como uma perspectiva de análise mais profunda da correspondência, como aquela que propõe o contraste entre diferentes diálogos epistolares constituídos por Machado de Assis, definidores de sua *personae*.

Motivados por esta necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre a correspondência machadiana e orientados pela leitura de textos críticos sobre o tema, foi possível, por meio de uma primeira leitura das cartas, extrair alguns dados interessantes que corroboram nossa tese.

As cartas enviadas ou recebidas por Machado de Assis refletem, ainda que de maneira sutil, não só a repercussão de algumas das suas obras, como também etapas de sua composição e publicação. Marcos Antonio de Moraes nos diz, em “Epistolografia de Machado de Assis: escrita de si e testemunhos de criação literária”, que:

O escritor efetivamente “anuncia”, sem grandes desenvolvimentos, em muitas outras cartas, que possui “um livro no prelo”, “alguma coisa que te[m] em mãos” (mas não sabe se acabará); a publicação de “certo número de páginas”, de “retalhos inéditos e impressos” ou “de escritos que andam esparsos”. Confidencia que está “acabando um livro, em que trabalh[a] há tempos bastantes”!. Acha “provável” publicar algo em 1898, tudo dependendo “de eventos e circunstâncias”. Com pouca frequência, a notícia se desdobra em direção aos meandros da produção. (MORAES, 2011, p. 102)

Ainda que sem grandes desenvolvimentos ou expressões mais detalhadas, é possível verificar alguns traços de elaboração/composição de suas obras. Em 1901, o escritor envia ao amigo Magalhães de Azeredo a

reedição em um único volume de suas “Poesias completas”, e, em carta de 15 de agosto do mesmo ano, revela ao correspondente escolhas como no trecho “Cortei muita coisa aos dois primeiros, e não sei se ao terceiro também” (ASSIS, 2012, p. 83) e arrependimentos como em “arrependi-me de alguns cortes” (ASSIS, 2012, p. 83). Nesta mesma carta, Machado fornece ao seu destinatário detalhes importantes que o levaram a optar pela retirada dos versos do poema “Menina e moça”: “Essa página foi suprimida por algumas alusões do tempo, como este verso: ‘Tem respeito a Geslin, mas adora a Dazon’, que ninguém sabe que alude à professora e à modista, mas bastava cortá-lo. Enfim, não valeria a pena incluí-la” (ASSIS, 2012, p. 83).

Além de acreditarmos conseguir, por meio de uma análise atenta e minuciosa da correspondência machadiana, extrair dados que ilustrem processos de cunho literário do autor, podemos destacar também aspectos biográfico-vivenciais, o que atribui um valor documental às missivas, corrigindo algumas incorreções a respeito da biografia de Machado de Assis. É o que vemos em carta de Miguel de Novaes, datada em 21 de maio de 1882. Muitos autores, como Fernando Nery, pensaram que Machado e Carolina se ausentaram da corte naquele ano e foram para Friburgo. Outros afirmavam que o casal foi a Petrópolis. O equívoco dos biógrafos se desfaz por meio da carta citada, em que o irmão de Carolina não deixa dúvidas: “Amigo Machado de Assis. Tenho presente sua carta de 21 de março, de Petrópolis” (ASSIS, 2009, p. 219).

Pretendemos, portanto, com nossa pesquisa, desvendar importantes dados sobre o autor e sua obra, contribuindo para as pesquisas sobre o gênero epistolar e, mais especificamente, para a epistolografia machadiana, campo ainda pouco explorado, comparado à sua produção literária.

Seguindo uma direção oposta à da maioria dos trabalhos empreendidos sobre Machado de Assis, este projeto de pesquisa propõe um estudo minucioso das cartas do autor das *Memórias Póstumas*, procurando responder à seguinte pergunta: qual seria a real contribuição das cartas para um melhor conhecimento a respeito do autor e de sua obra? Sérgio Paulo Rouanet nos ajuda a refletir sobre este questionamento quando afirma que

Há um risco de circularidade nessa pergunta. O que sabemos sobre um escritor é constituído pelo exame metódico de todas as fontes, entre as quais está a correspondência. Nesse sentido, é claro que existe sempre um jogo de espelhos entre biografia e correspondência, a primeira construída em parte pela segunda, a segunda confirmando a primeira. Mas essa circularidade é inevitável. Toda biografia é uma narrativa, e mesmo que a

leitura da correspondência não revele fatos biográficos novos, ela pode sugerir novas grades de interpretação, que no limite autorizem uma versão nova da narrativa, no todo ou em parte. E podem, sim, sugerir novos dados biográficos, resultantes de uma leitura mais atenta de cartas já conhecidas, ou do aparecimento de cartas desconhecidas. (ROUANET. In: ASSIS, 2009, p. 13)

Partindo desse pressuposto, pretendemos demonstrar a qualidade e relevância da correspondência machadiana para a interpretação da vida e obra do autor. Ao longo dos estudos realizados na pesquisa, desenvolveremos uma análise detalhada das missivas e procuraremos mostrar, por meio destas, a construção e consolidação do autor Machado de Assis. Acreditamos ser possível extrair de suas cartas elementos que nos ajudem a traçar tanto seu perfil biográfico, desmistificando a ideia de homem “casmurro” e “ensimesmado”, quanto um perfil literário, o de “homem das letras”, dedicado à crítica, à leitura e à escrita.

Para tanto, serão mapeados os temas privilegiados pelo “jovem” missivista, que serão comparados aos que o escritor vai eleger na fase “da maturidade”, mostrando mudanças (ou não) de pensamentos, conceitos e ideais; com tal estudo, pretende-se estabelecer possíveis articulações entre a *grafia de vida* e a obra do autor. Faz-se necessário também identificar os traços da “imagem de si mesmo” que Machado de Assis vai construindo em sua literatura epistolar. Pretendemos investigar como o autor, desde a juventude até a maturidade, “se monta” diante de seus correspondentes. Há mudanças na *imagem de si* de acordo como o correspondente? Seria possível identificarmos diferentes ‘Machados’ na escrita epistolar? São algumas questões que desejamos resolver ao longo da pesquisa. Além disso, investigaremos na correspondência traços que definam um perfil biográfico e, com isso, atribuindo às missivas *valor documental*. Numa primeira leitura das cartas e do *corpus* teórico, já é possível apontarmos alguns dados que retificam informações biográficas do autor, conforme vimos na parte final da introdução deste projeto.

Por fim, cabe analisar as cartas trocadas com seus pares como “arquivos de criação”, conforme cita Marcos Antonio de Moraes, e destacar, por meio dos comentários e impressões de seus correspondentes, as primeiras “críticas” de algumas de suas obras para, finalmente, verificar a contribuição da literatura epistolar machadiana para a construção do “autor” Machado de Assis.

A metodologia deste projeto de pesquisa tem como base a leitura minuciosa das cartas que integram o *corpus* da investigação, ou seja, os volumes publicados pela Academia Brasileira de Letras, abrangendo car-

tas de 1860 a 1908. Levando em conta o grande volume de documentos, limitaremos o *corpus* selecionando alguns correspondentes, considerando a importância destes no cenário social e cultural da época, além da relevância dos temas tratados nas cartas. Inicialmente serão examinadas as missivas de Machado de Assis trocadas com Miguel de Novaes, Magalhães de Azeredo, Joaquim Nabuco, José Verissimo, Mário de Alencar, Salvador de Mendonça e Lúcio de Mendonça. Pretende-se, numa segunda leitura do epistolário, selecionar outros correspondentes, preferencialmente os menos conhecidos e estudados, a fim de enriquecer as pesquisas a respeito da correspondência machadiana, contribuindo para o desenvolvimento dos objetivos propostos e comprovação do problema.

Para analisar de forma precisa a correspondência machadiana, também será realizada a leitura de uma bibliografia crítico-teórica, que inclua estudos teóricos clássicos e contemporâneos sobre a *escrita de si* e sobre a correspondência como gênero. Podemos destacar de nosso *corpus* teórico três estudos principais: o texto “A escrita de si”, de Michel Foucault (1985), que também é citado em outros estudos, como o de Maria Cristina Ribas; Brigitte Diaz (2016) com seu trabalho “O gênero epistolar ou o pensamento nômade”; e Geneviève Haroche-Bouzinac (2016), com “Escritas epistolares”.

Para Foucault, a carta é a forma mais desinibida e sublime da *escrita de si*. A missiva puxa a responsabilidade para o sujeito empírico: “Na carta, é a caligrafia do escritor que monta a ele próprio na folha de papel, no preciso momento em que se encaminha em direção ao outro” (SANTIAGO, 2002, p. 12). Assim, a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, ele se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dado sobre si mesmo. Este “montar-se a si próprio na carta” mostra o que Foucault classifica como “presentificação”. A correspondência possui, dessa forma, um forte efeito de presença, ou seja, a carta possibilita que o escritor se torne “presente” a quem se dirige.

A carta, além deste caráter de presença, revela “a escrita na ordem dos movimentos internos da alma” (FOUCAULT, 1985, p. 131), assemelhando-se, neste sentido, à confissão, revelando sem nenhuma reserva “todos os movimentos da alma” (FOUCAULT, 1985, p. 131). Dessa forma, a carta reflete aquele que escreve através do olhar do outro; ou seja, o *eu* que se mostra na carta se molda de acordo com o correspondente, o que, de certa forma, poderia justificar a diferença dos temas tratados e do tom que assume Machado de Assis com seus correspondentes.

A missiva como gênero também funciona como uma forma de exercício pessoal. Segundo Michel Foucault, “A carta que é enviada para auxiliar o seu correspondente (...) constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar (...), se preparar a si próprio para eventualidade semelhante” (FOUCAULT, 1985, p. 147), como podemos verificar, por exemplo, nas cartas que Machado de Assis troca com Mário de Alencar. O tom de aconselhamento e ajuda é evidente. “A sequência das cartas, iniciada em 26 de dezembro de 1906 e interrompida em 29 de agosto de 1908, coloca em primeiro plano a reciprocidade do olhar e do exame entre dois homens de idades diferentes, que se igualam nos padecimentos, superando, por vezes, o movimento bilateral de conselho e ajuda” (WERNECK, 2000, p. 143).

Brigitte Diaz, professora de Literatura francesa na Université de Caen-Normandie, discute as características próprias da escrita epistolar e explica por que generalizações em relação ao seu gênero poderiam levar a aproximações equivocadas do olhar crítico. Segundo a estudiosa, as cartas são “textos híbridos e rebeldes” (DIAZ, 2016, p. 11), que transitam entre categorias vagas, sem serem classificadas como arquivos, documentos ou testemunhos. “As cartas, então, se tornaram objetos literários muito paradoxais: ao mesmo tempo em que eram fervorosamente colecionadas, editadas, difundidas, comentadas, exatamente como as obras de fato e de direito, foram reduzidas ao estatuto subalterno de dados biográficos ou psicológicos para servir à história de um homem e, eventualmente, de uma obra” (DIAZ, 2016, p. 11).

Diaz explica também a relação entre destinatário e remetente. Segundo ela, ao escrever uma carta, costuma-se priorizar mais o que agrada ao seu interlocutor do que aquilo que o autor realmente pensa. “Seja ela familiar ou científica, erudita ou mundana, a carta, pelo menos até os meados do século XVIII, deve permanecer discreta a respeito daquele que a escreve, do qual se espera, com certeza, sinceridade, mas cosmetizada segundo um ritual de convenção” (DIAZ, 2016, p. 142). Completa essa ideia afirmando que

O que todos recusam, em suas cartas como em suas memórias, é a afirmação rousseauísta do “eu sozinho” que encontra seu equilíbrio e sua felicidade na desobrigação do outro, e se produz em sua arrogante unicidade, sem irmão, sem próximo, sem amigo, sem nenhuma outra companhia a não ser ele mesmo. (DIAZ, 2016, p. 145)

Geneviève Haroche-Bouzinac, professora de Literatura francesa da Université d’Orléans, tem como foco a leitura da carta, situando o gênero epistolar na história. Na definição utilizada por ela, que foi dada o-

iginalmente por Giles Constable⁸⁰, a existência de uma destinação e subscrição explícitas seria suficiente para distinguir o gênero epistolar de outros tipos de discurso. A estudiosa afirma que a carta se caracteriza pela instabilidade de suas formas e pela flexibilidade de seu uso.

Para ela, a carta se limita a expor as ideias e os sentimentos do autor ou se reduz a mero papel informativo. Dessa forma, não é raro vermos a carta ser considerada pelos próprios epistológrafos como algo “abaixo” da literatura, o que poderia justificar os escassos trabalhos sobre o gênero durante um longo período. Isso, segundo a estudiosa, revela um mal-estar que decorre da própria natureza da carta e da dificuldade que se encontra em inscrevê-la em uma ou outra categoria. Entretanto, como qualquer outro gênero, a carta obedece a um mínimo de restrições retóricas, pois possui uma reserva de temas e constitui o objeto ao qual Philippe Hamon⁸¹ chama “pacto de comunicação mais ou menos implícito” (HAMON *apud* Haroche-Bouzinac, 2016, p. 19).

A professora afirma que a carta permite que as relações sobrevivam, pois é quase sempre apresentada como algo que cria uma ilusão, seja de presença, seja de diálogo, o que nos permite estabelecer um paralelo com o discurso de Foucault. Ela também explica que o correspondente ideal não é aquele que sempre responde, mas aquele que possui as características ideais. O correspondente pode opor-se e se mostrar à altura de seu interlocutor sem, contudo, deixar de receber a estima de seu par epistolar.

Além dos estudos mencionados, a metodologia contará com abordagens crítico-teóricas sobre a correspondência de Machado de Assis, com destaque para os ensaios de Maria Helena Werneck⁸² e Marília Rothier Cardoso⁸³, assim como textos críticos sobre a correspondência de escritores brasileiros e estrangeiros, como o estudo de Silvano Santiago⁸⁴ sobre a correspondência de Carlos Drummond de Andrade; e o de José

⁸⁰ Historiador britânico.

⁸¹ Ensaísta francês, crítico literário e professor universitário.

⁸² WERNECK, Maria Helena Vicente. *O homem encadernado*. Machado de Assis na escrita das biografias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

⁸³ CARDOSO, Marília Rothier. *Jogo de cartas, uma leitura da correspondência de Machado de Assis*. O Eixo e a Roda, n. 4. Belo Horizonte, 1985.

⁸⁴ SANTIAGO, Silvano. Suas cartas, nossas cartas. In: ____; FROTA, Lélia Coelho (Org.). Carlos e Mário. *Correspondência de Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2002. p. 7-33

Murilo de Carvalho⁸⁵ sobre a correspondência de Machado de Assis e Joaquim Nabuco.

Pretende-se, assim, ao longo do desenvolvimento deste projeto, comprovar as hipóteses aqui levantadas, a fim de defender a tese proposta traçando, por meio da análise do epistolário machadiano, seu crescimento e amadurecimento como autor, sua passagem de “Machadinho” a Machado de Assis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço autobiográfico*. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSIS, Machado de; AZEREDO, Carlos Magalhães de. *Correspondência de Machado de Assis com Magalhães de Azeredo*. Edição preparada por Carmelo Virgílio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

ASSIS, Machado de. *Correspondência de Machado de Assis*, tomo I – 1860-1869. Organização de Sergio Paulo Rouanet, Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL-Biblioteca Nacional, 2008.

_____. *Correspondência de Machado de Assis*, tomo II – 1870-1889. Organização de Sergio Paulo Rouanet, Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2009.

_____. *Correspondência de Machado de Assis*, tomo III – 1890-1900. Organização de Sergio Paulo Rouanet, Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2011.

_____. *Correspondência de Machado de Assis*, tomo IV – 1901-1904. Organização de Sergio Paulo Rouanet, Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2012.

_____. *Correspondência de Machado de Assis*, tomo V – 1905-1908. Organização de Sergio Paulo Rouanet, Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2015.

⁸⁵ CARVALHO, José Murilo de. As duas Repúblicas. Prefácio à 3. ed. In: _____. ARANHA, Graça (Org.). Machado de Assis & Joaquim Nabuco. *Correspondência*. Organização, introdução e notas de Graça Aranha. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 9-18

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Empréstimo de ouro. Cartas de Machado de Assis a Mário de Alencar*. Apresentação de Antonio Candido. Organização, introdução e notas de Eduardo F. Coutinho & Teresa Cristina Meireles de Oliveira. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

CARDOSO, Marília Rothier. *Jogo de cartas, uma leitura da correspondência de Machado de Assis*. O Eixo e a Roda, n. 4. Belo Horizonte, 1985.

CARVALHO, José Murilo de. As duas Repúblicas. Prefácio à 3ª ed. In: _____. ARANHA, Graça (Org.). Machado de Assis & Joaquim Nabuco. *Correspondência*. Organização, introdução e notas de Graça Aranha. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 9-18

DIAZ, Brigitte. *O gênero epistolar ou o pensamento nômade: formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores no século XIX*. Tradução Brigitte Hervot, Sandra Ferreira. São Paulo: Edusp, 2016.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. *Devires autobiográficos: a atualidade da escrita de si*. Rio de Janeiro: NAU: PUC-Rio, 2009.

EULÁLIO, Alexandre. Em torno de uma carta. In: CALIL, Carlos Augusto; BOAVENTURA, Maria Eugênia (Orgs). *Livro involuntário: literatura, história, matéria & Memória*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. p. 208.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. *Ditos e escritos. Ética, sexualidade e política*. v. 5. p. 144-62, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. *Escritas epistolares*. Trad. de Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Edusp, 2016.

LEJEUNE, Philippe. *Le moi des demoiselles*. Enquête sur le journal de jeune fille. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

WERNECK, Maria Helena Vicente. *O homem encadernado*. Machado de Assis na escrita das biografias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LIMA, Luis Costa. Sob a face de um bruxo. In: _____. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981. p. 57-123

MACHADO, Ubiratan. *Machado de Assis: roteiro da consagração*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

MAGALHÃES JR., Raimundo. *Vida e obra de Machado de Assis*. v. 4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

WERNECK, Maria Helena Vicente. *O homem encadernado*. Machado de Assis na escrita das biografias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MEYER, Augusto. *Textos críticos*. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva; Instituto Nacional do Livro, 1986.

MORAES, Marcos Antonio. *Epistolografia e crítica genética*. São Paulo. Março, 2007, p. 30-32. Arquivo digital disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252007000100015

_____. Epistolografia de Machado de Assis: escrita de si e testemunhos de criação literária. In: *Revista Machado de Assis em linha*, ano 4, número 7, junho 2011, Usp.

PIZA, Daniel. *Machado de Assis: um gênio brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Pulo, 2005.

PEREIRA, Lúcia Miguel. Capítulo I: perspectiva. In: _____. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*, 1955.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso. *Onze anos de correspondência: os machados de Assis*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; 7Letras, 2008.

SANTIAGO, Silviano. Suas cartas, nossas cartas. In: _____.; FROTA, Lé- lia Coelho (Org.). Carlos e Mário. *Correspondência de Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2002. p. 7-33

WERNECK, Maria Helena. “Veja como ando grego, meu amigo”: os cuidados de si na correspondência machadiana. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Orgs). *Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 143

_____. *O homem encadernado*. Machado de Assis na escrita das biografias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

**O POETA EM DESLOCAMENTO.
APRESENTANDO RICARDO DOMENECK**

Samuel Ramos de Macedo (UERJ)

samuelfr.macedo@hotmail.com

Ana Cristina Rezende de Chiara (UERJ)

anac.chiara@gmail.com

RESUMO

Com a velocidade das relações na contemporaneidade, é comum nos depararmos com situações discursivas nas quais ocorra a confluência de outras vozes que permeiam nossa fala. Como produto do seu tempo, a poética de Ricardo Domeneck explora, como um dos recursos estilísticos, a mistura entre elas. Quando o autor insere, nos poemas, a mistura de vários idiomas ele gera uma interferência/uma rangência criando um jogo intertextual. Nesta comunicação, portanto, há o objetivo de analisar essas formas de ruídos de que se utiliza o escritor brasileiro, fazendo perceber que, em suas obras, eles ocorrem por meio de deslocamentos linguísticos e físicos. Com isso, quer-se demonstrar como eles rasuram a ideia de subjetividade plena. De Cindy Sherman a Kate Moss, o autor faz esses atravessamentos entre as artes plásticas, música, cinema, literatura de todas as épocas e contextos.

Palavras-chave:

Domeneck. Lirismo. Corpo e voz. Poética de ruídos. Poesia contemporânea.

O presente trabalho tem como objetivo ler a poética de ruídos (intertextualidade) os poemas do poeta contemporâneo Ricardo Domeneck em seus livros, *Odes a Maximin* (2018), *Cigarros na cama* (2011) e *Sob a sombra da Aboboreira* (2017) – que, apesar de não contínuos se ligam através do tratamento corporal e o cigarro. Também em experimentações com vídeo-poemas e oralização da poesia na *internet* e apresentações públicas, pode-se verificar que esses “ruídos” culturais se revelam (através de citações diretas), na performance (presença do corpo e da voz tanto do poeta quanto do público) e na utilização de outras mídias para a publicação e divulgação de seu trabalho.

A poesia, assim como a literatura e a arte em geral, teve a sua relação com o público amplamente modificada durante os últimos anos desde o surgimento das redes sociais. Em épocas anteriores à globalização, do desenvolvimento, da tecnologia, da informação, o público mantinha uma relação de intimidade com o livro (objeto). Hoje, a possibilidade de se ler um livro em diferentes plataformas, além, claro do livro-objeto, modificou o contexto que envolve o processo de leitura, tornando-o menos íntimo e mais aberto ao social, expandindo-se para lugares povoados,

múltiplos e tumultuados, desenvolvendo uma nova visão sobre o que é leitura e como ela se encaixa nesses contextos sociais.

Embora os espaços múltiplos possam vir a ser um problema para alguns em sua leitura, os diversos meios de comunicação, tecnologias, imagens, recursos musicais, sonoros e performáticos têm sido uma estratégia posta em prática por alguns poetas contemporâneos, em especial, por Ricardo Domeneck.

Ricardo Domeneck nasceu em Bebedouro (no estado de São Paulo) em 1977 e vive atualmente em Berlim, onde ensina inglês e varia entre ser DJ na noite e poeta durante o dia. Entender o contexto social do poeta e frisar alguns dados biográficos dele é pertinente para podermos entender o seu projeto artístico. As obras publicadas por Ricardo Domeneck no Brasil são: Carta aos anfíbios, de 2005, a cadela sem Logos, em 2007, uma edição artesanal de um pequeno livro de poemas intitulado *Corpos e palanques* (2009), *Sons: Arranjo: Garganta* também em 2009, *Cigarros na cama* (2011) *Ciclo do amante substituível* (2012), *Sob a sombra da aboboreira* (2017) e o último *Odes a Maximin* (2018). Em comum, todos estes livros têm a preocupação de gerar, manter e desenvolver um projeto sonoro, visual, verbal e estético que seja característico e identificador do poeta: a retomada do discurso amoroso na poesia homoafetiva.

Ainda jovem Ricardo mudou-se para a América do Norte, onde teve o privilégio de conhecer com profundidade poetas norte-americanos que viriam a ser sua referência (POE; WALT WHITMAN; EMILY DICKINSON entre outros). Além do aprendizado cultural que o poeta desenvolveu durante este tempo e que o influencia visivelmente, ele usa em suas poesias como se fosse sua língua natal, o inglês, o espanhol, e o alemão. Terminando seus estudos, ele volta para o Brasil e mais tarde para Berlim, com a rica variedade linguística, o contato alcançado com diversas culturas e a profusão de referências que integram o seu fazer artístico. Tudo isso o aproxima de muitos poetas atuais, principalmente, pelo fato de não haver hierarquias na sua obra nem possibilidades de enquadrá-lo em um determinado parâmetro consagrado pela crítica e apreciado pelo público. Carlito Azevedo, em um artigo intitulado “Uma vez humano, sempre acrobata” (2006) pondera que “nada mais avesso ao projeto poético de Ricardo do que o estabelecimento de tais divisões e hierarquizações, essa dicotomia entre o “alto” e o “baixo” na cultura, essa balança que coloca de um lado roqueiro e, de outro, filósofos e poetas” (AZE-

VEDO, 2006). Isso se demonstra nas representações que o poeta faz ao permear entre Kate Moss, Kafka, Nancy Sinatra e até Wittgenstein.

Ricardo Domeneck luta contra rótulos incapazes de apreender em profundidade e com adequação essa nova leva de poetas que se insurgem contra o que é imposto e tomado como padrão de qualidade agindo como verdade absoluta. “A maior crise poética dos dias de hoje está ligada a nossa obsoleta taxonomia de gêneros poéticos e artísticos. O uso de expressões como “multimídia” ou “interdisciplinar” ainda desnuda nossos vícios pelo catalogável engessado” (DOMENECK, 2008). Leonardo Martinelli em “Primeiras impressões e segundas intenções da crítica diante de certa poesia contemporânea” afirma que algumas estréias literárias da atualidade: “evidenciam o surgimento de novas estratégias discursivas, onde a forma e a filiação da expressão deixam entrever uma genealogia de contornos maleáveis, além de um repertório bastante heterodoxo de referências e soluções” (MARTINELLI, 2008, p. 245).

Depois de “Medir a febre com as próprias mãos” (2012) – um hiato de quatro anos –, o poeta voltou com *Sob a sombra da aboboreira*, lançado em 2017; sendo este o seu primeiro livro de crônicas. Em 2018, Domeneck lançou “*Odes a Maximin*” que marcou seu retorno à poesia escrita, antes disso o poeta restringiu-se a poesia postada, adotou o blog como uma forma de expressão e limitou-se àquela plataforma. Em 2019, lança o livro “*12 cartas*”, livro onde o autor reúne as 12 cartas enviadas às pessoas especiais em determinados momentos de sua vida.

Em comum, todos estes livros têm a preocupação de gerar, manter e desenvolver um projeto sonoro, visual, verbal e estético que seja característico e identificador do poeta. Pela relevância que sua obra tem no sentido de expor, trabalhar, unir e propor novas formas para a pesquisa contemporânea e das artes em geral, tal como a influência da tecnologia na literatura, abrindo uma nova forma de leitura, através de âmbitos antes fechados e pela importância do corpo em movimento como suporte para o poético, a contribuição de Domeneck para rumos da poesia é notável.

Ao trabalhar com os ruídos, certamente ficará evidente que novas percepções e sensações precisam ser despertadas no público leitor/espectador de poesia a fim de que esta não seja afastada da noção de arte e cultura tão caras ao desenvolvimento humano. Chamando a atenção das pessoas para este contexto atual, o ruído propiciará, então, um novo entendimento – muito mais apropriado – da realidade que cerca toda uma sociedade.

“O que não há são palavras 0/ km” (DOMENECK, 2007, p. 97).

Quando o poeta insere outra linguagem, de uma nova forma, em seu poema, ele automaticamente gera um ruído. Ele obriga o leitor a desviar sua atenção e ativar a própria memória. Quando este procedimento acontece, ambos têm que dar conta de seu armazenamento cultural e confrontando o leitor de forma mais sutil a ativar o seu conhecimento de mundo, e a pesquisar sobre as referências apontadas. Essa dinâmica instaurada entre o poeta, o intertexto e o leitor conduz à percepção de um tipo de ruído: aquele que se cria a partir do momento em que se experimenta um contexto alheio e desconhecido ao seu.

Na obra de Domeneck, o procedimento da intertextualidade não se restringe a dialogar apenas com um grupo seletivo de poetas, artistas, etc. Esse procedimento envolverá desde citações a Mallarmé, Drummond e Poe (Poetas) a Kate Moss (Modelo) ou até um noticiário envolvendo política assistido por ele, como, por exemplo, sobre o governador Witzel do Rio de Janeiro.

Howe
Joaquim Pedro de Andrade?
Howe.

Howe
Alfredo da Rocha Vianna?
Howe.

Howe
Antônio Carlos Jobim?
Howe.

Howe
Angenor de Oliveira?
Howe.

Howe
Vinicius de Moraes?
Howe.

Howe
Machado de Assis?
Howe.

Howe
Heitor Villa-Lobos?
Howe.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Howe
Antônio Candéia?
Howe.

Howe
Cecília Meireles?
Howe.

Howe
Dolores Duran?
Howe.

Howe
Zózimo Bulbul?
Howe.

Howe
Lima Barreto?
Howe.

Howe
Clara Nunes?
Howe.

Howe
Lygia Pape?
Howe.

Howe
Márcia X?
Howe.

Etcétera.
Contudo,
há esse,

o esse
Witzel,
o ovo

choco
do frio
da Candelária,

do calor
do ônibus 174.
Desse pasmo

falso,
desse fracasso,
nasça algo. (DOMENECK, em 20/08)

*Domeneck ao criar o poema, usou como referência a atitude do atual governador em comemorar a morte de um rapaz produzindo gestos que faziam menção a uma arma.

Uma referência uma citação ou uma alusão nunca se configuram como um simples eco do passado. Os diálogos se dão em várias esferas, sem que haja uma hierarquia dentro delas. Isso faz com que o autor transite entre as artes plásticas, música, cinema, literatura de todas as épocas e contextos, como se percebe, por exemplo, em:

[...]
*produzir imagens
 para esconder
 presenças será este o
 conceito de cindy
 sherman
 ele*
 [...] (DOMENECK, 2007, p. 39)

[...]
*assistir meu amigo
 dimitri rebello
 fazer sua música mas*
 [...] (DOMENECK, 2007, p. 78)

[...]
*assim por um
 segundo tudo
 real como uma
 cena em jean-marie
 straub somos todos*
 [...] (DOMENECK, 2007, p. 24)

Não é possível perceber a presença delas, estranhá-las e não pesquisá-las. Percebe-se a partir disso o quão múltiplo o autor consegue ser (literalmente, já que é, como vimos, um poeta em trânsito).

O poeta se vale também da sua própria poesia para refletir sobre o procedimento da intertextualidade. Podemos perceber isso no poema “ninguém está aqui” que engendra uma reflexão sobre este tema, tratando justamente desta relação que o novo estabelece com a tradição.

*ninguém está aqui
 interessado em forma
 anterior cuja existência
 resiste em
 resíduo mas
 na reiteração
 do que*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

*contem contexto
contanto
a confiança por
demais crédula na
oralidade como
natural sua boca
está úmida quente
ela diz “ele
está
morto”
e procura na
relação entre estas
três palavras o
segredo a receita
da ressurreição
ninguém economiza
no ego. (DOMENECK, A Cadela sem Logos. 2007, p. 54)*

No poema, o verso de abertura profere “ninguém está aqui”, palavras que causam certa surpresa ao leitor e chamam a sua atenção: como ninguém está aqui se existe alguém aqui que profere estas palavras? Este “ninguém” é o sujeito ambivalente, posto que ao mesmo tempo existe e não existe. O advérbio “aqui” faz o leitor atentar-se para o espaço do poema, delimitando estrategicamente o ponto para onde deve olhar: o interior dele.

Muitas são as discussões tecidas por Domeneck a respeito das referências e interferências do passado na produção artística (mais especificamente poética) atual. Ele questiona a posição e a forma como julgam os críticos da poesia, os quais a julgam atrelando-se a uma forma passadista e erudita, não aplicáveis na contemporaneidade. Estes críticos querem um originalidade, algo nunca tentado querem algo novo ou que seja inédito na língua portuguesa, como diz Domeneck no ensaio “ideologia da percepção” (2008).

Todo momento de vanguarda é um despertar para o que já não é mais, é muito menos ter “olhos novos para o novo” que ter “olhos atuais para o atual” (...). Pois este “novo” era resposta às necessidades e condicionamentos culturais (econômicos, sociais, científicos, todos refletindo-se e debatendo-se dentro do poema, que não apenas os espelha, passivamente, mas reage a eles e também condiciona nossa percepção destas mesmas transformações), sem podermos separar o quanto tais poetas precipitavam estas mudanças do quanto eles apenas as previam antes que se tornassem óbvias para todos os outros. Mas esta busca pelo novo, unida à crença na composição **alephiana** de hoje, a crença na trans-historicidade da literatura, leva poetas a buscarem inovações baseadas em sua mera não-ocorrência anterior no mundo, ou pelo menos na língua portuguesa. Pois se repete à exaustão aos novos poetas que eles “precisam encontrar sua própria voz”, que eles precisam fazer o novo, e eles entregam-se à

busca do que ainda não foi feito, e não do que precisa ser feito, do que exige seu tempo, a língua, a própria cultura em que estão em atividade. (DOMENECK, 2006, p. 180)

Ao revisitar métodos e contextos passados, o poeta pretende traçar uma discussão atualíssima quanto aos limites existentes entre a sua poesia, que estabelece constantes diálogos com outros textos e distintos contextos, e o seu próprio tempo. Essa revisitação à tradição se faz constante na poesia domeneckiana e exige um olhar mais atento. No livro *A Cadela sem Logos* (2007), já deixa claro, a partir do título, do livro que o leitor encontrará uma discussão fluente entre o atual e a tradição literária e artística. O título proposto remonta a *“O cão sem plumas”* (1950) de João Cabral de Melo Neto.

De início essa referencia é percebida e de imediato as substituições chamam atenção: o “cão” por “a cadela”, “plumas” por “logos”. A semelhança mantém-se pela partícula “sem”, indicando uma subtração para ambos, mas em sentidos bem diferentes. Enquanto o “sem” em Cabral vem a sugerir uma ideia de desornamentação, posto que a linguagem tem de ser contida, em Domeneck não há o comprometimento de dialogar com a lógica e com a racionalidade, visto que ele cria uma “cadela sem Logos”. Se pensarmos na “cadela” e no “cão” como a própria poesia, percebe-se que a visão dos dois autores é bem diferente.

Em uma entrevista concedida ao blog Mundo do livro, Ricardo Domeneck é questionado quanto ao seu posicionamento frente à poesia atual e quais são as “sombras” da tradição que surgem em sua poética. Ele assim responde:

Eu não acredito em “sombras” da tradição. Quando um poeta começa a trabalhar e formar-se, há uma série de poetas ditando os parâmetros de qualidade, ou, simplesmente por serem populares, aqueles com os quais começamos a aprender o que pode ser poesia. Acho difícil que um poeta de minha idade possa ter escapado de lições (seja do que quer fazer ou não quer fazer) de poetas como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes ou João Cabral de Melo Neto [...]. (Apud MOREIRA, 2012)

Ao integrar seu poema deforma tão intensa a um novo suporte de mídia, o poeta faz ressoar os ruídos inerentes a quem vive testando e rompendo com as barreiras que muitas vezes retesam a arte (a poesia, no caso) a ponto de fazê-la fenecer.

A ideia de ruído sempre esteve associada a um evento sonoro traduzido pelo indesejável. Não se imagina, a priori, um ruído que seja capaz de agradar aos ouvidos: chiados, barulhos repetitivos e constantes,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

intervenções sonoras, os sons da cidade, carros, pessoas, burburinho, nenhum desses sons é percebido com simpatia pelas pessoas no cotidiano, normalmente eles não são “desejáveis”. “A atribuição subjetiva “desejável” apóia-se em um processo de julgamento e, conseqüentemente, na distinção daquele que julga como quem aceita ou não um determinado sinal como ruído” (CAMPESATO, 2010, p. 1389).

Ricardo Domeneck opera essa transcendência ruidosa, principalmente quando cria em seu projeto poético um espaço para a exibição do corpo e da voz, um ambiente em que quase todos os sentidos do público são requeridos e necessários: visão, audição, tato, movimentos. Postar-se em frente ao computador para apreciar uma obra poético-artística é, mesmo nos dias de hoje, com o avanço cada vez mais rápido da tecnologia, uma ação inusitada. A surpresa provocada nos leitores, que passam, então, a ser espectadores e agentes da prática poética – visto que sem seu toque no teclado, ou na tela, o poema não existirá – gera um ruído material que consagra a obra domeneckiana como diferente e original em meio a um solo pouco fértil em termos de criatividade e aplicação de recursos atuais para a realização poética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, Carlito. Uma vez humano sempre acrobata. In: <http://www.germinaliteratura.com.br/resenha24.htm>. Março de 2006.

CINTRA, Elaine Cristina. *A vanguarda e a poesia contemporânea: a re-visitação do dadaísmo na poesia de Ricardo Domeneck*. Relatório de Pós – Doutorado apresentado no Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP. 2012.

COMPAGNON, Antoine. O trabalho da citação. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DOMENECK, Ricardo. *A cadela sem logos*. São Paulo: Cosac Naify; Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Coleção Ás de colete; 16)

Revista “O modo de usar a poesia” – entrevista com Ricardo Domeneck. In: <http://revistamododeusar.blogspot.com.br>. 2009.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. *O cão sem plumas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

DOEMENECK, Ricardo. *A Ideologia da Percepção, Blog Longo Estudo*, 2006.

videopoema “Eu” <http://www.youtube.com/watch?v=ghpTOhUi8rA>.

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO JUDICIAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A TEORIA DA DECISÃO JUDICIAL A PARTIR DA CRÍTICA
GENÉTICA**

Roberto Lima Santos (UEL)

limasantosr@gmail.com

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

O interesse pelas relações entre Linguagem e Direito ou Direito e Linguagem é crescente, tanto por parte dos linguistas e a forma como eles veem o direito, quanto pelos juristas e a maneira como veem a linguagem. No âmbito do Direito, uma das questões que mais suscitam dúvidas, na atualidade, é como os juízes decidem ou como operam na construção do texto judiciário e na sua apresentação como resultado do processo judicial, em forma de decisão ou sentença. Embora a literatura reconheça a expansão da Crítica Genética para as manifestações científicas, não se tem conhecimento, no Brasil, de análises genéticas sobre manuscritos jurídicos. Assim, o objetivo da pesquisa é refletir sobre a aplicabilidade dos estudos da Crítica Genética ao universo do Direito e sua utilização na produção de textos jurídicos. O *corpus* é constituído por sentenças proferidas pelo autor, magistrado de profissão, e os manuscritos anteriores às versões oficialmente publicadas. A pesquisa pretende evidenciar, por meio da Crítica Genética, o modo como os juízes agem, empiricamente, no processo de construção da decisão judicial, por meio da análise comparativa das versões das minutas das decisões judiciais.

Palavras-Chave:

Crítica Genética. Documento eletrônico. Linguagem e Direito.

1. Introdução

Essa é uma pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, que tem como tema central o processo de criação judicial sob o olhar da crítica genética, considerada a transdisciplinaridade entre direito e linguagem.

Com relação aos textos jurídicos, uma das questões que mais suscitam dúvidas no âmbito do direito, é como decidem os juízes ou como operam na construção do texto judiciário e na sua apresentação como resultado do processo judiciário, em forma de decisão ou sentença.

O que define o resultado de uma decisão judicial? Há alguma previsibilidade por parte das partes interessadas e advogados? O parâmetro normativo é suficiente para não evitar que a visão de mundo e idiosincrasias do juiz afete suas decisões? O juiz primeiro decide e depois vai à

busca de argumentos para amparar sua decisão?

Geralmente, as discussões dos juristas sobre esses questionamentos limitam-se a escritos denominados de “doutrina”, mesmo em níveis mais avançados de pós-graduação em direito, não havendo tradição de estudos fundamentados em dados autênticos na realidade desta sociedade (COLARES, 2014; 2016, p. 389).

De fato, a possibilidade de pesquisa com os métodos da linguística de *corpus* é uma possibilidade ainda pouco explorada no campo do direito (RODRIGUES, 2014). Daí a “importância de se proceder ao estudo da linguagem jurídica *in vivo* no evento comunicativo e não *in vitro* nas páginas de livros *a priori* construídas pelos doutrinadores” (COLARES, 2010, p. 13).

Embora, atualmente, não haja mais rascunhos, cadernos de notas e manuscritos, eis que os textos são escritos em computadores, ao que se salvar a última versão perde-se as anteriores, o trabalho do geneticista perdura – o processo de criação –, independentemente da plataforma utilizada pelo escritor.

Nesse sentido, utilizaremos de uma funcionalidade do sistema de processo eletrônico da Justiça Federal da 4ª Região – e-Proc, que permite um comparativo das versões das minutas até a final, oficialmente publicada, analisando-se os acréscimos, alterações, supressões do trilhar do percurso da decisão judicial. O “gene”, o palmilhar do percurso, as emendas são vistas como preciosidades que preservam a “feitura” de um texto.

Franqueando um acesso especial, procuraremos demonstrar a materialidade, os bastidores, do processo de construção decisório judicial, mediante análise das decisões judiciais e seus rascunhos, de casos concretos julgados pelo autor, magistrado de profissão⁸⁶.

A crítica genética possui o seu próprio método de análise com algumas regras e parâmetros que se encontram em toda a análise desse tipo, qualquer que seja o gênero e o tipo de texto: “a constituição de um ‘dossiê genético’, ou seja, inventário e classificação cronológica das pe-

⁸⁶ Ressaltamos que a previsão do art. 36, III, da Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN, LC 35/79), de vedação ao magistrado de manifestar, por qualquer meio de comunicação, opinião sobre processo pendente de julgamento, seu ou de outrem, ou juízo depreciativo sobre despachos, votos ou sentenças, de órgãos judiciais, não se aplica à crítica em obras técnicas ou no exercício do magistério.

ças, análise das modificações de uma versão para outra (FENOGLIO, 2013, p. 24).

O objetivo geral da pesquisa é investigar se a crítica genética pode evidenciar, empiricamente, o modo como os juízes decidem pela análise da comparação das versões das minutas de decisões judiciais. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) verificar de que forma a crítica genética é capaz de dialogar com a ciência jurídica; b) estudar quais aportes a crítica genética pode trazer para a contribuição da teoria da decisão judicial; c) observar como um juiz decide e formaliza sua decisão; d) estudar a modalidade textual jurídica, o discurso jurídico e suas escolhas lexicais.

2. Crítica genética, texto e discurso jurídicos

Os estudos genéticos vêm ampliando seu leque de análise ao longo do tempo, abarcando não somente os estudos literários, mas também as mais variadas expressões de manifestações artísticas e científicas. Como registra Salles (2002, p. 200), “[...] no percurso da literatura para as artes em geral, e das artes para a ciência, a crítica genética está chegando ao conceito expandido de processo de criação, seja este concretizado na arte, na ciência ou na sociedade como um todo”.

Assim, a crítica genética se aproxima e estabelece um diálogo produtor com outras áreas do conhecimento humano, na medida em que oferece uma “linguagem comum – aquela do movimento”.

Willemart (2009, p. 57) observa que o “foco da crítica genética não se encontra necessariamente no estudo dos manuscritos ou dos esboços”, ainda que tais corporificações sejam o embrião de sua trajetória. “A crítica genética é também possível com textos dos séculos XVI a XVIII, sem manuscritos e com a produção eletrônica”, pois estuda os processos de criação, com o objetivo de percorrer os caminhos do criador.

Para De Biasi (2002, p. 220) o patrimônio dos manuscritos modernos não se resume aos que são autógrafos de escritores, mas também aos filosóficos, jurídicos, políticos, administrativos, religiosos, científicos, musicais, etc., os quais dormitam nas bibliotecas, aguardando para revelar seus segredos.

Salles (1998, 85), no entanto, opta por denominar o objeto de es-

tudo do crítico genético como *documentos de processo*⁸⁷, tendo em vista as dificuldades surgidas com o termo “manuscrito” ao lidar com outras espécies de manifestações artísticas.

Já o processo judicial, desde que o Estado assumiu o monopólio da força, é a forma estabelecida por esse ente para que as pessoas possam resolver seus problemas de uma forma civilizada, evitando-se a realização de justiça com as próprias mãos. Nessa arena pública, seguindo regras previamente estabelecidas, as partes, num procedimento dialético, vão submeter seus argumentos e suas provas para que o Estado-juiz diga que tem razão, por meio de um ato final denominado sentença.

Como a pesquisa tomará como *corpus* decisões judiciais, recorreremos aos conceitos de Bakhtin (2003) para dissertar que o gênero discursivo refere-se a formas típicas de enunciados que se realizam em condições e com finalidades específicas nas distintas situações de interação social.

Assim, os gêneros são enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas de comunicação social. A natureza verbal dos gêneros é a sua relação intrínseca com os enunciados, extraindo-se a natureza socioideológica e discursiva do gênero (RODRIGUES, 2001).

É assente a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, fortemente vinculados à vida cultural e social. Resultado de um trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2010).

A partir de situações de interação verbal da vida social no seio dos diferentes espectros sociais, os gêneros são constituídos historicamente, estando ligados, pois, às situações sociais de interação. Segundo Bakhtin (2003) há uma relativa estabilização dos gêneros e sua ligação direta com a atividade humana, dando conta que os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, assim, sendo os enunciados individuais, constituídos de duas partes inextricáveis, a dimensão linguístico-textual e a dimensão social, cada gênero está relacionado a uma situação social. Por-

⁸⁷ Que não se confunde com os autos do processo judicial, os quais são compostos por documentos e peças processuais juntados pelas partes, num procedimento contraditório, que possibilitam ao juiz competente proferir uma sentença.

tanto, cada gênero tem sua própria finalidade discursiva, sua concepção de autor e destinatário.

Mainingueneau (2011, p. 69) recorre a metáforas tomadas de três domínios para caracterizar os gêneros do discurso: o jurídico, o teatral, e o lúdico (ou jogo). O jurídico é fundamentalmente cooperativo e regido por normas. O teatral está diretamente relacionado às interações sociais, concebidas como um grande teatro onde tudo o que se faz é “representar papéis. O lúdico cruza as metáforas do jurídico com o teatral, a fim de enfatizar as regras envolvidas na participação eis que, semelhante ao jogo, um gênero implica certas regras preestabelecidas e mutuamente conhecidas e cuja transgressão põe “fim ao jogo”.

Orientando tanto a compreensão do produtor quanto do receptor do texto, os gêneros podem ser entendidos como atributos inalienáveis de textos empíricos, dotados de ideologia, que são produzidos em determinados domínios discursivos que, no caso em tela, é o discurso jurídico (CANEZIN, 2018, p. 32).

Marcuschi (2010), citando diversos autores que adotam posição similar, entre eles, Douglas Biber, John Swales, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart, traça breve definição das noções de “tipo textual” e “gênero textual”:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

a) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio [...]*. (MARCUSCHI, 2010)

Dessa forma, trazendo o gênero para o texto jurídico, teremos múltiplos gêneros discursivos, orais ou escritos, praticados dentro deste contexto, como a legislação, os códigos, a petição inicial, os depoimentos, a sentença, dentre tantos outros.

O discurso jurídico reveste-se de uma tipologia própria, que seria a do poder e da persuasão, pois estabelece sempre como destinatário direto ou indireto um alguém que, supostamente, tenha violado o ordena-

mento, permeado pelo emento ideológico. Assim, o espaço jurídico conduzirá os efeitos de poder e as relações de força que se instauram entre os sujeitos inscritos em uma formação ideológico-discursiva (BRITO; PANICHI, 2013, p. 11).

No processo judicial há uma situação real de interação entre promotor, advogado e juiz, o qual assume o papel de enunciador, cabendo às partes, neste sistema de lugares sociais, assumir sua identidade de co-enunciadores.

Interessa-nos aqui a sentença, modalidade de gênero discursivo jurídico e espécie de ato processual. Essa peça argumentativa constitui o produto final e a razão de ser do processo judicial, enquanto mecanismo de resolução de conflitos e aplicação do direito pelo juiz.

3. *A interpretação jurídica se assemelha à interpretação literária?*

Na construção da decisão judicial, uma das questões que mais atormentam os juristas é maneira de superar o voluntarismo judicial, isto é, de expurgar desse processo de aplicação do direito a vontade do juiz, a fim de que a sua linguagem particular não se sobreponha à linguagem pública. Em outras palavras, que a sua visão de mundo, ideologia, religião, idiosincrasia etc. não prevaleçam sobre a almejada objetividade da interpretação da norma.

Para tanto, foram desenvolvidas várias: (i) teorias da justiça; (ii) teorias da argumentação; (iii) hermenêutica jurídica. Nesse trabalho, por limitações de espaço, destacaremos apenas a teoria de Dworkin.

Segundo Ronald Dworkin (2001), filósofo do direito norte-americano, a interpretação jurídica se assemelha à interpretação literária. Assim, arte e direito possuiriam algo em comum. A interpretação jurídica e artística são modos de expressão criativa, construtiva, contudo, algo decisivo os distingue, pois enquanto o direito, para Dworkin, é um empreendimento político, a arte, a literatura, é um empreendimento estético.

O direito, para Dworkin, diz respeito à forma com que a uma sociedade é permitido, inclusive, o uso da coerção ou, de outro lado, compreendem-se as obrigações de seus membros para com essa comunidade. Ao passo que a arte não estaria relacionada ao bom, ao justo ou ao lícito, mas ao belo (CATTONI DE OLIVEIRA, 2013, p. 188-9). De acordo com Dworkin (2001, p. 217), “poderemos melhorar nossa

compreensão do Direito comparando a interpretação jurídica com a interpretação em outros campos do conhecimento, especialmente a literatura”⁸⁸.

Há um argumento conhecido de Dworkin de que a “atividade jurisprudencial seria construída à maneira de um romance escrito por sucessivos autores, com cada um a ter em conta as partes precedentes”.

Assim, o juiz que está escrevendo uma sentença/capítulo deve observar a coerência com as sentenças/capítulos anteriores herdados e deixar também uma abertura para os capítulos posteriores, com a finalidade de que as decisões não sejam caóticas, cada uma num sentido.

Para Cattoni de Oliveira (2009):

A metáfora do *romance em cadeia* ilustra exatamente todo um processo de aprendizado social subjacente ao Direito compreendido como prática social interpretativa e argumentativa, um processo capaz de corrigir a si mesmo e que se dá ao longo de uma história institucional, reconstruída de forma reflexiva à luz dos princípios jurídicos de moralidade política, que dão sentido a essa história. (CATTONI DE OLIVEIRA, 2009, p. 95)

A partir da metáfora do “romance em cadeias” extrai-se a comparação específica sobre a possibilidade de liberdade na imaginação do escritor e do julgador. No entanto, como adverte Drummond (2017, p. 95), os processos intelectuais (“processo de criação artística e “processo de construção decisional”) são distintos, pois a construção da decisão judicial “não poder ser compreendida como ambientada num universo amplo de originalidade decorrente de plena liberdade de construção artística ou intelectual. Não fazem, portanto, parte de um mesmo universo de possibilidade de criação!”.

De fato, o juiz não parte do grau zero, há um ponto de partida que são as leis, a Constituição, os argumentos das partes, os fatos, as provas, os precedentes jurisprudenciais, que constroem e limitam o discurso jurídico. Porém, é inegável que sem algum grau de atividade criativa por parte dos juizes não há como superar algumas zonas cinzentas de indeterminação no direito (NETO, 2017).

O resultado da interpretação, no entanto, não é previsível, pois envolve uma série de variáveis relacionadas ao processo de compreensão da linguagem, tais como os psicológicos, os religiosos, os ideológicos

⁸⁸ No entanto, é importante observar que enquanto os críticos literários trabalham com o texto pronto, final, o crítico genético analisa o processo de escritura em si.

etc., Contudo, deve-se tentar controlar a subjetividade ou o solipsismo do juiz através de uma racionalidade jurídica.

Esse é o objeto da metodologia jurídica que consiste em saber como podem ser fundamentadas as decisões jurídicas ou, em sentido mais amplo, como o raciocínio jurídico deve ser desenvolvido (ALEXY, 2013). Fundamentar uma decisão é demonstrar as opções de ação, o raciocínio para a escolha e o fim da ação, a fim de convencer as partes da correção da fundamentação pelo juiz e permitindo que as partes compreendam o raciocínio do julgador e possam se insurgir, caso discordem, em instâncias superiores.

O dever de motivação ou fundamentação dos pronunciamentos judiciais é um ponto culminante na história do processo judicial, resultado de esforços dos legisladores e juristas, submetendo os juízes aos imperativos da razão, a fim de limitar o arbítrio do julgador.

No Brasil, o dever de motivação das decisões judiciais adquiriu *status* constitucional, estando previsto no art. 93, inciso IX, da Constituição Federal, e é considerado um fator de legitimidade, limitação e controle dos juízes, tanto pelas partes envolvidas no processo, quanto pela sociedade em geral.

4. *Análise exemplificativa do “corpus”*

É preciso dizer que o Poder Judiciário brasileiro, na atualidade, em especial no âmbito da Justiça Federal, para fazer frente à escala industrial de ações ajuizadas e ao aumento da complexidade das relações jurídicas, conta com um corpo de servidores qualificados, bacharéis em direito, que auxiliam os juízes na elaboração e confecção de minutas de decisões e sentenças, projetando-se, não sem críticas⁸⁹, uma espécie de fordismo para a jurisdição⁹⁰.

O rascunho da manifestação judicial, elaborado pelo assessor do juiz, não é considerado uma decisão judicial, pois não houve ainda

⁸⁹ Para os críticos estaria havendo uma “delegação” ou “terceirização” da jurisdição (STRECK, 2013).

⁹⁰ O fordismo se caracteriza por um sistema de produção em linha de montagem que privilegia a expansão quantitativa do bem a ser produzido. Foi idealizado por Henry Ford, em 1913, para promover a expansão da fabricação de automóveis e o seu consumo. Tal método, que automatiza e desvaloriza a capacidade do trabalho humano, ainda no século passado foi considerado como superado.

transmissão dos signos linguísticos, que somente ocorrerá com a publicação em diário oficial ou disponibilização da decisão no processo judicial eletrônico.

Logicamente, a responsabilidade final pela análise dos argumentos das partes e das provas e o produto final da construção decisória é unicamente do juiz signatário da decisão oficial, investido pelo Estado na função de julgar. A outra opção, romantizada, com o juiz elaborando todas as minutas artesanalmente, talvez fosse preferível, mas, certamente, seria caótica para o sistema de justiça, com prejuízos para os jurisdicionados e advogados.

O processo de construção decisório aqui abordado se deu dessa forma compartilhada, com uma análise inicial dos argumentos das partes e das provas e elaboração de minuta inicial pelo assessor do juiz.

O caso analisado dizia respeito a um correntista de um banco que emitiu um cheque para um estabelecimento comercial que foi roubado e esse cheque foi subtraído. O correntista deu uma ordem de sustação do título ao banco, mas mesmo assim a cártula foi compensada e, ainda, num valor quase três vezes maior, porque foi adulterada antes da compensação.

A minuta inicial elaborada pelo servidor auxiliar do juiz, embora reconhecesse a responsabilidade da instituição financeira e a condenasse no pagamento dos danos materiais – no equivalente ao valor do cheque compensado –, afastou a condenação em danos morais, por entender que não havia sido violado nenhum direito inerente à personalidade, uma vez que o nome do correntista não havia sido “sujado”, isto é, incluído nos órgãos de proteção ao crédito.

No entanto, discordando de tal posicionamento, o julgador devolveu a minuta para adequação. Interessante observar que o assessor havia feito uma primeira minuta acolhendo também o pedido de dano moral, mas voltou atrás nesse ponto, demonstrando assim a dificuldade de previsibilidade do resultado da interpretação, mesmo num caso não considerado difícil⁹¹.

⁹¹ “Os casos difíceis por definição, são aqueles com relação aos quais a opinião pública (esclarecida ou não) está dividida de maneira tal que não é possível tomar uma decisão capaz de satisfazer a uns e a outros” (ATIENZA, 2002, p. 119). A propósito, alguns casos decididos pelo STF são exemplificativos desses “hard cases”: a) a união entre pessoas do mesmo sexo; b) o aborto de fetos anencefálicos; c) a execução provisória de pena privativa de liberdade antes do trânsito em julgado da sentença condenatória; d)


Abaixo seguem os lembretes trocados pelo magistrado sentenciante (IMA) e o assessor que elaborou a minuta (DSM), dentro do ambiente virtual do processo judicial eletrônico:

23/09/2019 [REDACTED] : eproc - - Consulta Processual - Detalhes do Processo ::

Lembretes da Minuta de SENTENÇA - [REDACTED]

Mostrar Lembretes Desativados Novo Desativar Fechar

Lista de lembretes (3 registros):

<input checked="" type="checkbox"/> Lembrete	↕ Inclusão	↕ Sigla	↕ Desativação	Ações
<input type="checkbox"/> Eu havia feito nesse sentido (vide versão 12 do documento), mas pela ausência de inscrição optei por alterar...retifiquei nos moldes de sua orientação	29/04/2019 17:01:32	DSM		  
<input type="checkbox"/> Daniel, creio que cabe um dano moral. Pense se vc tivesse sustado um cheque e depois fica sabendo que ele foi compensado num valor 3x maior. Acho que supera o mero aborrecimento. Grato	29/04/2019 16:40:45	IMA		  
<input type="checkbox"/> Sem modelo anterior	23/04/2019 17:39:58	DSM		  

Mostrar Lembretes Desativados Novo Desativar Fechar

Com essas orientações, o assessor fez as alterações na minuta, acolhendo também o pedido de danos morais efetuado pela parte autora. A seguir, trazemos os fragmentos da fundamentação da sentença que sofreram as alterações e acréscimos (o parágrafo sublinhado foi o alterado e o em negrito foi acrescido):

Rascunho	Versão oficial
<p>O dano moral encontra expressa previsão em nosso sistema jurídico (art. 5º, V e X, CF/88 e art. 186 do Código Civil), constituindo-se em uma <i>"lesão a qualquer dos aspectos componentes da dignidade humana - dignidade esta que se encontra fundada em quatro substratos e, portanto, corporificada no conjunto dos princípios da igualdade, da integridade psicofísica, da liberdade e da solidariedade."</i>, conforme lição de Maria Celina Bodin de Moraes (Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais.</p>	<p>O dano moral encontra expressa previsão em nosso sistema jurídico (art. 5º, V e X, CF/88 e art. 186 do Código Civil), constituindo-se em uma <i>"lesão a qualquer dos aspectos componentes da dignidade humana - dignidade esta que se encontra fundada em quatro substratos e, portanto, corporificada no conjunto dos princípios da igualdade, da integridade psicofísica, da liberdade e da solidariedade."</i>, conforme lição de Maria Celina Bodin de Moraes (Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais. Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p.</p>

autorização para que a pessoa trans mude seu nome e gênero no registro civil, mesmo sem procedimento cirúrgico de redesignação de sexo.

Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. 327). Ressalte-se, ainda, que a lesão em questão difere dos meros aborrecimentos ou contratempos do dia a dia.

Considerando que não houve inscrição do nome da autora em cadastro de inadimplentes e que inexistente prova nos autos de que a situação ultrapassou o mero dissabor e violou os direitos da personalidade do recorrido, não há que se falar em indenização moral. Neste sentido: AgInt no REsp 1655465/RS, Rel. Ministra Nancy Andrighi, Terceira Turma, julgado em 24/04/2018, DJe 02/05/2018.

327). Ressalte-se, ainda, que a lesão em questão difere dos meros aborrecimentos ou contratempos do dia a dia.

Conquanto não tenha havido inscrição do nome da parte autora em cadastro de inadimplentes, a situação ultrapassou o mero dissabor e violou seus direitos da personalidade, mormente se considerando que o valor debitado em sua conta corrente era quase três vezes maior que o valor original do cheque. Nesse sentido: [...] (TJPR - 2ª Turma Recursal - 0001037-26.2016.8.16.0052 - Barração - Rel.: Manuela Tallão Benke - J. 16.08.2016)

E no caso, levando-se em conta o valor do cheque adulterado debitado (R\$ 6.000,00) e o cheque emitido (R\$ 2.500,00), tenho como razoável a condenação da ré ao pagamento de indenização por danos morais no valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais), na data desta sentença, o qual, a partir de então, deverá ser monetariamente corrigido, pelos índices utilizados pelo núcleo de contadoria da Justiça Federal da 4ª Região, nos termos da Súmula 362 do STJ: 'A correção monetária do valor da indenização do dano moral incide desde a data do arbitramento'. (Corte Especial, DJe 03/11/2008).

Nenhuma das partes recorreu da sentença. Há vários fatores levados em consideração pelas partes na hora de se recorrer de uma sentença, tais como, a possibilidade: de majoração do valor da indenização; de condenação/majoração dos honorários advocatícios; da abertura de um precedente contra si na instância superior; de demora desse julgamento, etc. Mas, discursivamente, a ausência de recurso pelas partes demonstra que elas concordaram e se convenceram da argumentação utilizada na sentença.

5. *Considerações finais*

Esperamos com essa pesquisa, entre outras contribuições, verificar se a crítica genética é capaz de demonstrar como um juiz decide e se ela pode trazer contribuições para a teoria da decisão judicial. Como a pesquisa ainda está em fase inicial, esse texto ainda não pode refletir sobre esses resultados.

O ineditismo da abordagem da crítica genética para análise de decisões judiciais traz algumas dificuldades, sobretudo, porque, como nos adverte Souza (2010, p. 218), a sentença é “um fenômeno estrutural complexo, somente em parte individualizado mediante uma análise empírica. Há necessidade de se adentrar nos fatos que transcendem a própria motivação da sentença, que o intérprete acessa mediante uma reconstrução indutiva ou hipotética”.

Essas dificuldades, no entanto, não nos impede de ousar para tentar descrever de outra maneira o processo de construção decisório judicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, Robert. *Teoria da argumentação jurídica*. A teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

ATIENZA, Manuel. *As razões do direito – Teorias da argumentação jurídica*. Trad. de Maria Cristina Guimarães Cupertino. 3. ed. São Paulo: Landy, 2003.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. DE Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITO, Diná Tereza de; PANICHI, Edina. *Crimes contra a dignidade sexual: a memória jurídica pela ótica da estilística léxica*. Londrina: Eduel, 2013.

CANEZIN, Claudete Carvalho. *O discurso jurídico nos processos da Vara Maria da Penha sob a ótica da estilística léxica*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Universidade Estadual de Londrina, 2018. 202f.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Os marinheiros, Ulisses e (o silêncio d’) as sereias. In: STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Karam (Org.). *Direito e literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade*. São Paulo: Atlas, 201. p. 186-210

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Dworkin: de que maneira o direito se assemelha à literatura? In: *Rev. fac. direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 54, p. 91-118, jan./jun. 2009.

COLARES, Virginia. Apresentação: Por que a linguagem interessa ao direito? In: COLARES, Virginia (Org.). *Linguagem & direito*. Recife: Universitária, 2010.

COLARES, Virginia. (Re)pensando a relação linguagem e direito. In: OLIVEIRA JUNIOR, José de Alcebiades et al (Orgs). *Filosofia do direito I* [Recurso eletrônico *on-line*], organização CONPEDI/UFSC. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

COLARES, Virginia. Hermenêutica endoprocessual. Abrindo o diálogo entre as teorias do processo e a análise crítica do discurso jurídico. In: COLARES, Virginia (Org.). *Linguagem & direito: caminhos para linguística forense*. São Paulo: Cortez, 2016.

DE BIASI, Pierre-Marc. O horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (Org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 219-52

DRUMMOND, Victor Gameiro. *Em busca do juiz plagiador: contribuições para a teoria da decisão baseada na hermenêutica jurídica sob o olhar do direito do autor*. Florianópolis: Empório do Direito, 2017.

DWORKIN, Ronald. De que maneira o direito se assemelha à literatura. In: DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 217-50

FENOGLIO, Irène. *Manuscritos de linguistas e genética textual: quais os desafios para as ciências da linguagem? Exemplo através dos “papiers” de Benveniste*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos discursivo*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angêla Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo, Parábola, 2010.

NETO, Nagibe de Melo Jorge. *Uma teoria da decisão judicial: fundamentação, legitimidade e justiça*. Salvador: Juspodivm, 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A construção e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Teses (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. (LA-EL) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001. 347f.

RODRIGUES, José Rodrigo. *Como decidem as cortes?: para uma crítica do direito (brasileiro)*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013. Ebook.

SALLES, Cecília Almeida. Poder de Descoberta. In: *Revista Manuscritica*, n. 07, 1998, p. 83-90. Disponível em: < <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/886/803>> Acesso em 15 mar. 2018.

SALLES, Cecília Almeida. Crítica Genética e Semiótica: uma interface possível. In: ZULAR, Roberto (Org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002. p.117-202

SOUZA, Artur César de. *A decisão do juiz e a influência da mídia*. Ineficácia da prova divulgada pelos meios de comunicação para o processo pena e civil. São Paulo: RT, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. O processo eletrônico e os novos hermeneutas. In: *Revista Eletrônica Conjur*. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2013-jan-03/senso-incomum-processo-eletronico-novos-hermeneutas-parte>>. Acesso em 24 jun 2019.

WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

**“O TEMPO NÃO PERMITE MAIS E FICO COMO QUER”: A
MULTIFUNCIONALIDADE DO JUNTOR “E” NO GÊNERO
EPISTOLAR COMERCIAL DO SÉCULO XVIII**

Juliana Pereira Guimarães (UFRJ)

julianaguimaraess@outlook.com

Luiz Palladino Netto (UFRJ)

luizpalladino@letras.ufrj.br

RESUMO

O trabalho em questão focaliza um tipo de fonte documental não literária, tendo em vista a capitalização de conhecimento sobre o português de setecentos: a carta de mercadores, situada em termos da taxonomia tipológica, na esfera da administração privada. O *corpus* selecionado, transcrito com rigor filológico, no perfil diplomático-interpretativo, de acordo com os parâmetros de um projeto mais amplo, o PHPB, é uma contribuição para iluminar, pois, uma fase linguística de transição. Segundo Bechara (1995), o século XVIII tem “contornos importantes para o historiador do idioma”, pois começa a assinalar um maior afastamento entre as duas modalidades diatópicas, a europeia e a brasileira. Esta investigação tenciona apresentar um mapeamento do esquema de combinação paratática com o juntor polifuncional “e” dessa fase da língua. Com efeito, um gênero tão vasto como a carta, por certo, manifesta heterogeneidade interna considerável em seus padrões composicionais de juntura. Um esquema, pois, como a junção, pode agregar-se como um aspecto objetivo para o estabelecimento de uma tipologia textual mais rigorosa, bem como fornecer evidências substantivas sobre essa “demasiado inexplorada” variedade linguística (CASTRO, 1996, p. 140). A abordagem apresentará alguns resultados preliminares, quantitativos e qualitativos, após a revisão do tema, na literatura. Nota-se em princípio, o apelo mais proeminente à sequencialidade aditiva, para assegurar a progressão textual. Como a presença do juntor é a mera face da construção, verificam-se relações semânticas que exigem mais cálculo de sentido do interlocutor, por “inferências contextuais e cotextuais” (KOCH, 1993, p. 406), como codificações por implicitude de contraste, conclusão, causa–consequência. Por fim ressalte-se que as evidências demonstram que limites estritos da arquitetura sintática – parataxe e hipotaxe – não se justificam também na fase linguística em questão.

Palavras-chave:

Epistolografia. História. Crítica Textual. Língua portuguesa.

1. Introdução

O português setecentista constitui uma fase que ainda conta com poucas pesquisas que permitam caracterizá-la. Embora se reconheça que esse período apresenta traços importantes para a caracterização do português, por exemplo, o distanciamento entre a variedade do português europeu e do português brasileiro, poucos estudiosos querem estudá-lo.

Tendo em vista a complexidade na busca de documentos e de dados e a necessidade de se estabelecer uma tipologia inexistente, como também hipóteses para fenômenos encontrados, impõe-se uma investigação com mais vagar.

No século XVIII, a missiva comercial ganha o sentido de correspondência privada, pois passa a ser o meio pelo qual os comerciantes se comunicam sobre suas transições comerciais, assim como assuntos diversos. A missiva também representa dois aspectos importantes que são a habilidade de ler e escrever dos missivistas.

Estudiosos da língua abordam o fenômeno da multifuncionalidade do juntor “e”, pois esse revela outras possíveis funções além de adição nas construções paratáticas.

A pesquisa seguiu o referencial teórico-metodológico da Crítica Textual, como vista em Cambraia (2005), o Projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB) e Barbosa (1999). Primeiramente, leram-se as edições fac-símiles das missivas e depois se transcreveu o conteúdo. Seguidamente, procedeu-se à edição diplomático-interpretativa, com rigor filológico.

As missivas foram endereçadas ao megacomerciante Antonio Esteves Costa (1764-1837) por diversos remetentes. Na leitura da edição diplomático-interpretativa das 30 missivas comerciais do século XVIII, encontrou-se a recorrência do esquema de combinação paratática com o juntor polifuncional “e”.

A análise desse fenômeno seguiu-se a orientação metodológica de Longhin-Thomazi (2013). Para o levantamento das ocorrências, consideramos apenas as relações de sentido das construções paratáticas.

Os objetivos da pesquisa dividem-se em quatro objetivos, sendo eles: O objetivo histórico-lingüístico consiste na capitalização do conhecimento sobre o português de setecentos, em um tipo de fonte documental não literária. O objetivo filológico constitui-se da leitura e transcrição de edições fac-símiles, bem como a elaboração de edições diplomático-interpretativo, com rigor filológico, consoante aos parâmetros do PHPB, e ao referencial teórico-metodológico Cambraia (2005). O objetivo lingüístico compreende a verificação da polifuncionalidade do juntor “e”, assim como as relações sintático-semânticas possíveis na literatura lingüística sincrônica e diacrônica. E por fim, o objetivo textual-discursivo abrange a observação do gênero epistolar na sua heterogeneidade interna considerável em seus padrões composicionais de juntura. E também ofe-

recimento de subsídios para o estabelecimento de uma tipologia textual mais rigorosa.

2. *A importância do Português setecentista*

O português de setecentos constitui-se, ainda, uma fase obscura da língua, da qual se tem pouquíssimo conhecimento, e caracteriza-se pela falta de estudos suficientes que permitam demarcar seriamente o português.

Nesse sentido, esse português consiste, pois, consoante Netto (2009, p. 34) um “terreno muito pouco percorrido e mapeado [...] com problemas e incógnitas remanescentes, com limitados documentos reportariados e filologicamente estudados, com debates interpretativos ainda por serem levados a efeitos [...]”. Portanto, o recorte que, em especial, interessou à investigação situa-se na transição entre o português clássico e o moderno, em fins de setecentos.

Segundo Bechara (1995), o século XVIII tem contornos importantes para o historiador do idioma, pois começa a assinalar um maior afastamento entre as duas modalidades diatópicas, a europeia e a brasileira.

Constata-se, ainda, no entanto, o campo do *ignoramos* no que se refere ao período. Por isso, Castro (1996) ressalta esse desfavor:

Quem quiser estudar tem de se resignar a fazer de cabouqueiro, desenterrando penosamente os seus documentos, peneirando os dados, organizando uma taxonomia inexistente e, se ainda tiver coragem e tempo de vida, formulando hipóteses interpretativas que ficarão à espera de um debate crítico só possível se outros investigadores se transviarem pelos mesmos terrenos. (CASTRO, 1996, p. 136)

Os pesquisadores da língua privilegiam outras épocas históricas, ou outras fases linguísticas, que são menos dependentes de *corpora* textuais trabalhosamente construídos, como por exemplo, os séculos XVI e o XIX.

Justifica-se, assim, uma investigação para capitalizar conhecimento sobre o português de setecentos. Castro (1996, p. 137) chega a dizer: “que é imperioso estudar mais extensamente o português clássico e a passagem para o moderno não precisa ser argumentado”.

3. *Caracterização da missiva comercial setecentista*

A carta do comércio, ora em questão, se situa na macrocategoria dos manuscritos privados, que, por sua vez, pode ser desmembrado em três: administração pública, privada e pessoal. Os textos privados, conforme Barbosa (1999) são mais permissíveis à realidade dos indivíduos, atraentes às situações de trocas comerciais e, por isso mais propensos às situações diversas.

Pessoa (2002) destaca que a carta era, até o século XVIII, um gênero básico e que nesse período assume um caráter de correspondência privada e passa a constituir uma espécie de telefone da época, representando a habilidade de ler e escrever dos missivistas.

Dentro da microcategoria “Administração Privada”, revela-se um tipo de texto menos elaborado e / ou cuidado, considerando-se as “marcas de oralidade”. Adotam-se como marcas de oralidade, os índices grafo-fonéticos, que representam que os missivistas escreviam como falavam e desconheciam convenções gramaticais de ortografia.

A *junktion*, consoante Kabatek (2006) é uma dimensão universal da linguagem segundo a qual podem sistematizar-se os diferentes elementos e as diferentes técnicas linguísticas para juntar ou combinar elementos proposicionais. As relações semânticas expressas pelos elementos juntores seguem uma escala cognitiva de complexidade crescente. Essas relações podem ser implícitas ou ter representação por meio de juntores. O objetivo do esquema de junção é oferecer uma classificação dos juntores numa língua, no que cada juntor é localizado com duas coordenadas.

Kabatek (2006) ressalta a importância da juntura como um parâmetro para a tipologia textual, pois existe uma relação entre os juntores encontrados em um texto e a Tradição Discursiva (TD) à qual ele pertence. Os esquemas de junção e a frequência relativa são sintomas para determinar a TD a que um texto pertence. Nos textos jurídicos medievais eram caracterizados pela TD direta, oral e escrito com elementos de junção mínimos, frases curtas, nomes e verbos com “e” em frequência muito alta.

4. Revisão de Literatura: a parataxe e a polifuncionalidade do juntor “e”

A parataxe consiste no mecanismo de relação entre orações, em que se necessita da interpretação semântica das estruturas. Trata-se de uma sintaxe menos explícita, mas não de uma sintaxe menos complexa.

O modo de junção paratático pode ser classificado como *táksis* (ordem, classe, ordenamento) e *para* (“ao lado de”). De acordo com Bagno (2011) o termo “coordenação” é a tradução latina do grego *parataxe*.

Conforme Longhin Thomazi (2013) em uma relação paritária as orações são funcionalmente autônomas. A presença do juntor é somente uma face da construção, o qual possui funções múltiplas nas arquiteturas paratáticas.

Rocha Lima (1975) assume que na esfera dos morfemas de coordenação, cabe ao *e*, pela extensão e frequência de seu uso, o ofício dos mais relevantes. A partir do seu valor primário aditivo, alargar-se-lhe a área significativa por contaminação de elementos que seria lícito chamar para-coordenativos – os advérbios de enlace, a entoação, as pausas melódicas – tudo a gerar, em função do contexto, um efeito de sentido especial.

Diante disso, apresenta três valores para “e”: o valor temporal, aquele imediatamente solidário do valor básico aditivo; o valor opositivo que se adiciona vem não raro corrigir, contradizer, ou anular aquele que o precede; o valor iniciador que figura como partícula estrutural para estabelecer transição entre parágrafos com papel formal por excelência. O “e” avulta em carga afetiva, desbotadas já as suas características fundamentais de liame intra-oracional e interoracional.

Consoante Cunha e Cintra (2007), certas conjunções coordenativas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados. Assume-se que a conjunção “e” pode ter os seguintes valores: aditivo, conclusivo, final, consecutivo, explicativo, enfático, introdutor de intensidade afetiva e valor paralelístico.

Nessa acepção, Bechara (2007) assevera que muitas vezes, graças ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das unidades coordenadas permite-nos extrair um conteúdo suplementar de “causa”, “consequência” e “oposição”, etc. Estes sentidos contextuais, importantes na interpretação do texto, não interessam nem modificam a relação

aditiva das unidades envolvidas, por exemplo: Rico e desonesto (Rico, mas desonesto)

Matos e Raposo (2013) assinalam que apenas o juntor “e” permite interpretações e nem todos os valores são facilmente discerníveis. Por isso, optam por mencionar apenas os mais evidentes, os valores adversativos, conclusivo, condicional e temporal.

Nessa perspectiva, Matos (2003) aponta que para além dos valores prototípicos, as conjunções simples podem assumir outros consoantes o potencial semântico dos termos coordenados. Esses valores são usualmente considerados como cumulativos, no sentido em que o valor prototípico inicial nunca é totalmente erradicado. Os exemplos utilizados pela autora são: “Ela é inteligente e não esperta. (contraste); Às oito da noite, a Ana janta e vê o telejornal na televisão. (temporal de simultaneidade)”. E percebe que a distinção entre conjunções e conectores nem sempre é estabelecida nos estudos gramaticais. Como exemplo: “Veio com a intenção de falar com você e depois falaria com os outros.” (temporal).

5. Procedimentos metodológicos

Inicialmente, foram examinadas as edições fac-símiles das missivas e realizou-se a transcrição do conteúdo. Em seguida, procedeu-se à edição diplomático-interpretativa, com rigor filológico, de acordo com os parâmetros do Projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB) e Barbosa (1999).

De acordo com as Normas para transcrição dos manuscritos do Século XVIII⁹², a edição diplomático-interpretativa busca “um ponto de equilíbrio entre o desejo de indicar hábitos gráficos da época e o de oferecer um texto de fácil leitura para o leitor contemporâneo não-especialista. Nesse sentido, Cambraia (2005) pondera que a edição diplomático-interpretativa se baseia no *grau médio de mediação*, já que no processo de reprodução do modelo se realizam modificações: decodificações de sinais abreviativos, inserção ou supressão de elementos por conjecturas, dentre outras. O objetivo dessas operações é justamente o de facilitar a leitura do texto ao público menos especializado.

⁹² Os critérios empregados resultam da combinação entre a orientação geral do Professor Doutor Ivo Castro e as “Normas para transcrição de documentos manuscritos” definidas pela comissão especial sob a presidência do Professor Doutor Heitor Megale do “Projeto Para a História do Português Brasileiro”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

As missivas transcritas fazem parte de um *corpus* mais amplo que se encontra na caixa de manuscritos 224 da seção “reservados”, da Biblioteca Nacional de Lisboa. Cerca de 470 missivas foram trazidas em cópias xerográficas de Portugal pelo Professor Doutor Afrânio Barbosa, que utilizou cerca de cem delas em seu doutorado. As missivas foram endereçadas ao Antonio Esteves Costa, por diversos remetentes. Antonio Esteves Costa (1764-1837, “solteiro e sem geração”, em Lisboa), Barão e mais tarde elevado a Visconde das Picoas, títulos que lhe foram outorgados por D. Miguel, em 1831, e D. Maria II, em 1835, respectivamente, nesta época, no auge de uma rede mercantil, um pouco à margem do movimento de centralização promovido pelo aparelho administrativo da coroa portuguesa. Comendador da Ordem de Cristo e diretor do Banco de Portugal, foi um “opulentíssimo capitalista e proprietário em Lisboa”. A mãe de AEC, Dona Maria Joana da Costa, era proprietária da Casa das Terças, situada na freguesia de Santiago da Faia (cabeceira de Basto), terra natal de AEC. As atividades deste megacomerciante se inscreveram nos três espaços econômicos que estruturam as atividades comerciais do antigo regime: o metropolitano, o ultramarino e o luso-bra-sileiro. (sobre AEC: *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. v. XXI, p. 593)

Posteriormente, realizou-se a leitura da edição diplomático-interpretativa das 30 missivas comerciais do século XVIII redigidas em Portugal, Brasil e outras localidades, a fim de buscar um fenômeno linguístico recorrente. Desse modo, constatou-se o esquema de combinação paratática com o juntor polifuncional “e”. E a partir de então, verificaram-se as relações semânticas de adição, contraste, conclusão, causa-consequência e iniciador de discurso, que exigem mais cálculo de sentido do interlocutor, por inferências contextuais e contextuais. O trabalho seguiu orientação teórico-metodológica de Longhin-Thomazi (2013). Para o levantamento das ocorrências, consideramos apenas as relações de sentido das construções paratáticas.

6. Resultados: As paratáticas no corpus

Foram encontrados, no total de 144 estruturas paratáticas nos *corpora*. As paratáticas de adição com total de 60 ocorrências, as paratáticas de tempo com 8, as paratáticas de causa⁹³ com 37, as paratáticas de contraste com 18 e o valor de iniciador com 21.

⁹³ O Longhin-Thomazi (2013) engloba as paratáticas de explicação e conclusão como “Causa”.

Cartas	Adição	Tempo	Causa	Contraste	Iniciador
Brasil	27	2	17	8	6
Portugal	21	3	12	8	7
Outras localidades	12	3	8	2	8
Total	60	8	37	18	21

Tabela 1: Mapeamento geral e quantificação dos juntores.

7. *As paratáticas de adição*

De acordo com o trabalho pioneiro de Dias (1954), a conjunção copulativa (positiva) é “e”. Com “e” pode concorrer expressões conclusivas por imitação pode ocorrer na literatura “e” equivalendo a inclusivamente. Nessa perspectiva, Silva (1993) assume que a coordenação por excelência é do tipo aditivo ou copulativo e a conjunção que a expressa é o “e”. Na documentação do período arcaico o “e”, ligava frases.

Já em uma visão mais recente, Matos e Raposo (2013) asseveram que as coordenadas copulativas ou aditivas têm o valor semântico fundamental de adicionar duas ou mais unidades. O valor semântico da adição efetivado por uma coordenação copulativa pode ser de dois tipos: adição de proposições e adição de entidades ou de propriedades.

Outra propriedade copulativa que distingue semanticamente a conjunção e das outras conjunções copulativas é que apenas “e” permite interpretações. Por sua vez, Longhin-Thomazi (2013) considerou a alta frequência das aditivas e não as incluiu em sua investigação.

7.1. *Exemplo de paratáticas de adição no corpus*

- (01) Escrevi a Vossamerce e lhe participei o que havia Paçado e que Contace que sahia em 6 de Setembro [C1/L.4-5] [Brasil]
- (02) etenho quepa-gar aos tanueiros que anda por tritae-tantos mil reis e tenho demandar buscar sal eseis os para azeitona [C3/L.6-9] [Portugal]
- (03) [...] espero de receber a sua determinação a este respeito e juntamente se ao reme- ter do Conhecimento[...] [C.4/L.14-16] [Outras Localidades]

7.2. As paratáticas de tempo

Longhin-Thomazi (2013) ressalta que dentre das possíveis relações temporais, as paratáticas se caracterizam pela sequencialidade: uma relação entre o evento anterior e o evento posterior no tempo, fundada na ordem icônica dos eventos no mundo ou em faces de expressões coesivas adverbiais (depois, então, etc).

Nesse sentido, Matos e Raposo (2013) afirmam que a ordem segmentável das orações coordenadas pela conjunção “e” denota a ordenação linear pode traduzir-se numa ordenação temporal. A ordenação temporal dos acontecimentos, quando denotam situações que são, pelo seu conteúdo, facilmente entendidas como sequenciais.

7.2.1. Exemplo de paratáticas de tempo no corpus

- (04) [...] comprara outra Canoa para os conduzir a esta Cidade, e-
que hade partir no ultimo deste mez [...] [C.7/ L. 9-10] [Brasil]
- (05) [...] hoje findou o tempo e logo sepasa mandado aSacar os Autos[...] [C.9/ L.9-10] [Portugal]
- (06) [...] faça isto com amaior brevidade posivel edando-me avizo detu-
do o mais breve [...] [C.25 /L.15-16] [Outras localidades]

7.3. As paratáticas de causa

Vilela e Koch (2001) apontam que a conjunção coordenativa “e” pode ter os valores de causa e efeito, consequência ou resultado, equivalendo a “por isso”. Longhin-Thomazi (2013) entende causalidade como um domínio altamente polissêmico que na linguagem resulta em construções linguísticas estritamente binárias, que se desdobram na expressão dos sentidos de causa, efeito, razão, explicação, justificativa, motivo e consequência. Tal complexidade pode ser notada em Matos & Raposo (2013:1793) tendo em vista, o exemplo: Acabei a tarefa que tinha em mãos “e” vou descansar. (conclusivo – por isso).

7.3.1. Exemplo de paratáticas de causa no corpus

- (07) [...] nao achou quem lhe desse letras a pagar nesta em *dinheiro* metálico, e me propoem Sacar em Sobre a Sua Caza [...] [C3/L. 23-25] [Brasil – Explicação]
- (08) [...] paguei aceifa do trigo efiquei sem dinheiro [C 11/L.17-18] [Portugal – Consequência]
- (09) [...] ainda não foi à Gazeta, e os Seus Amigos estão conferenciando [...] [C.3/L.20] [Causa – Outras Localidades].

7.4. *As paratáticas de contraste*

Em trabalho pioneiro, Dias (1954) já afirma que “e” para maior precisão poderia ter valor adversativo. Vilela & Koch (2001) determinam que há uma série de valores que “e” pode realizar-se contextualmente. Como o próprio valor adversativo.

Nesse seguimento, Lima (2013) considera que o termo que se adiciona vem não raro corrigir, *contradizer*, ou anular aquele que o precede e por esta via se transita para a ideia de oposição, com o conjução adversativa, concessiva e de contraste.

Consoante Longhin-Thomazi (2013) afirma que o índice que sustenta a relação de contraste das construções com “e” são: o paralelismo estrutural aliado à negação explícita; o paralelismo que emerge da estrutura argumental de um predicador; a *quebra de expectativas*, promovida por algum membro da construção.

Matos & Raposo (2013) ressaltam que o valor adversativo da conjução “e” que recebe uma interpretação idêntica à coordenação adversativa com “mas.”

7.4.1. *Exemplo das paratáticas de contraste no corpus*

- (10) [...] Sua Ordem he *para* Caixas eobrigue não Pode abarotar deCaixas [...] [C1/L.20-21] [Brasil – Quebra de expectativa]
- (11) [...] se *Vossamerce* gostar da*qualidade* mefavorecera, com as suas novas ordens, ese não gostar, pacien=cia [...] [C6/L.17-19] [Portugal – paralelismo estrutural ligado á negação explicita]

- (12) [...] medetreminei aseguir aviação domeu destino esendo pellas I-lhas fui aprezado [...] [C.5/L.6-7] [Outras localidades – quebra de expectativa].

7.5. Iniciador de discurso

Na documentação do período arcaico, segundo Silva (1993), além do “e”, ligar frases, corre como conector de enunciados, isto é, como encadeador do discurso. Em consonância, Neves (2000) indica que o “e” tem empregos que ocorrem em início de enunciado, isto é, em início de um novo ato de fala, em início de turno obedecendo a determinações pragmáticas. Como Vilela e Koch (2001) mencionam que a conjunção coordenativa “e” pode ter os valores de ênfase e de exortação, no início e desligado pré-texto.

Já para Cunha e Cintra (2007:596) o “e” pode iniciar frase de alta intensidade afetiva, com o valor próximo de interjeição, facilitar a passagem de uma ideia à outra mesmo que não relacionadas, que vem repetidas ritmicamente e fórmulas paralelística que imitam o chamado estilo bíblico. Castilho (2010) considera o “e” no início de enunciados discursivamente ativo. Tem propriedades sintáticas e discursivas.

7.5.1. Exemplo de iniciador de discurso no corpus

- (13) [...] quanto for apurando Vou Comprando Caixas. efique certo que não sahindo em 6 deSetembro sayo a21 do Setembro [C1/L.23-24] [Brasil]
- (14) [...] aqualidade seespera muito melhor, e em poucos dias espero receber Vinhos do Douro[...] [C.16/L.13-14] [Portugal]
- (15) [...] dei para os dois protegidos devossamerce; e inclusas acharas as licen- ças, que para os mesmos pede[...] [C4/ L.12-14] [Outras localidades]

8. Conclusão

Em determinados tipos de construções paratáticas, as relações de sentido são obtidas a partir de propriedades dos dois segmentos envolvi-

dos. Nesse sentido, os juntores convencionais são apenas um dos fatores que participam da construção do sentido. Para Longhin-Thomazi (2013) isso permite argumentar que a interpretação nas paratáticas é fortemente composicional, fundada no sentido que as partes têm isoladamente.

Para Kabatek (2006), *junktion* é uma dimensão universal da linguagem. O esquema da junção oferece uma classificação dos juntores de uma língua dada e permite observar sua evolução diacrônica, além disso, possibilita uma classificação textual com base em suas Tradições Discursivas (TD). Há relação entre os juntores que se encontram em um texto e a TD à qual o texto pertence. Os esquemas de junção e a frequência relativa são sintomas para determinar a TD a que pertence.

Reconheça-se, portanto, o quão importante é estudar diacronicamente o português, para que possamos compreender os fenômenos das fases anteriores da língua bem como os seus percursos até a fase contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. *Para uma história do português colonial: aspectos linguísticos em cartas de comércio*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras. 1999. (Tese de doutorado).

BECHARA, Evanildo. Para o conhecimento da língua portuguesa no século XVIII: os comentários de Francisco Dias Gomes. In: *Para Segismundo Spina: língua, filologia, literatura*. São Paulo: Edusp/Illuminuras, 1995. p. 39-50

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Ivo. Para uma história do português clássico. In: *Actas do congresso internacional sobre o português*. Lisboa, Colibri/APL, 1996. v. II. p. 135-50.

_____. Formação da língua portuguesa. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* *Gramática do Português*. Coimbra: F. Calouste Gulbenkian, 2013. p. 7-14

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Coordenadas aditivas. In: *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 349-51

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

DIAS, Augusto Epifanio da Silva. *Sintaxe histórica portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1954.

GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial. (Enciclopédico, s/ d. 40v. XXI, p. 593)

ILARI, Rodolfo. As conjunções. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Palavras de classe aberta*. Gramática do português culto falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015. p. 311-56

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Subsídios para o estudo da partícula "E"*. Rio de Janeiro: 1975.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléa R. O modo paratático de junção: considerações sobre o pareamento entre forma e significado. In: RODRIGUES, Violeta Virgínia (Org.). *Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 41-59

KABATEK, Johannes. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, Tânia *et al.* *Para a história do português brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2006. v. VI, t. II. p. 505-527.

MATOS, Gabriela. Estruturas de coordenação. In: MIRA MATEUS, Maria Helena *et al.* *Gramática da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: 2003.

MATOS, Gabriela. RAPOSO, Eduardo Brizaglo Paiva. Estruturas de coordenação. In: RAPOSO, Eduardo Brizaglo Paiva *et al.* *Gramática do português Lisboa*. FLG, 2013.p. 1759-820

NETTO, Luiz Palladino. *Uma edição de cartas de mercadores portugueses do século XVIII e o uso variável do artigo diante do possessivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura Neves. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

PESSOA, Marlos de Barros. Da carta a outros gêneros in: DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; CALLOU, Dinah. *Para a história do português brasileiro*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras da UFRJ/ FAPERJ, 2002.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 1993.

VILELA, Mário e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

O TRIUNFO DA MORTE NA ORATÓRIA DE ANTÔNIO VIEIRA

Felipe Lima da Silva (UERJ)

felipe.lima2f@gmail.com

RESUMO

No século XVII, a morte é um lugar-comum nos discursos públicos das ordens religiosas. É o epicentro de uma prática discursiva cuja fundamentação seria conduzir o fiel à boa morte. Razão temática da “arte de morrer”, esse *topos*, no caso específico da parenética de Antônio Vieira, sugere uma abertura para uma multifacetada representação baseada, sempre, no público alvo. Cada auditório do pregador português depara-se com a morte, com a promessa providencial e com os castigos de modo adequado e proporcionalmente cabíveis à situação do sermão. Dada a diversidade dos públicos de Vieira, a boa morte seria inevitavelmente impossível para todos. Nesta comunicação, recortaremos cenas do discurso da “*ars moriendi*” na obra de Antônio Vieira para demonstrar, ainda que em linhas gerais, como o jesuíta assimilou e contribuiu para uma tradição discursiva fúnebre, alicerçada nos preceitos retóricos que adequam o tema a cada circunstância.

Palavras-chave:

Morte. Antônio Vieira. Século XVII.

Início esclarecendo que o propósito deste texto é discutir o lugar o qual ocupa o tema da morte na parenética vieiriana. Buscando menos apresentar a matéria, que já foi bem desenvolvida nas análises primorosas de Alcir Pécora (1994), Ana Lúcia de Oliveira (2016), Guiomar de Grammont (1999) e Marcelo Lachat (2016), aqui buscaremos questionar o raio de alcance da representação desse tema que, já podemos adiantar, a nosso ver, está na base da própria funcionalidade do gênero sermão.

Cabem, antes, algumas considerações iniciais sobre esse assunto. No discurso *Apologia de Sócrates* (2015, p. 123), o mestre de Platão afirma que, não sabendo o que seja a morte, ninguém dela deveria ter medo, uma vez que esta poderia ser o maior dos bens, ainda que muitos a entendessem como o maior dos males. Condenado à morte, Sócrates em nenhum momento estremece frente àquilo que acredita e defendeu em vida. O medo não era uma questão relevante na cena em si.

Em seu livro *La mort heroique chez les grecs* (2001, p. 12), Jean Pierre Vernant explica que a *Paideia* dos antigos é permeada pela concepção da qual o homem é representado pela imagem de um guerreiro com suas virtudes: ele não é formado apenas por coragem, mas também

pela moral aristocrática que, juntas, fundamentam a morte heroica ou a “bela morte”, como no caso de Aquiles.

Ainda entre os autores da antiguidade, Sêneca seria talvez uma das chaves principais para se acessar o imaginário contrarreformista. Nas *Cartas morais a Lucílio* escreve que “a morte , que tanto tememos e repudiamos, interrompe a vida, [porém] não a toma para si” (2016, p. 55). A ideia de que ofim não seria propriamente um desfecho efetivo para a vida, mas a entrada em uma vida que realmente importa, faz parte de uma longa tradição e tem sua lógica própria.

Encontra-se nos antigos a compreensão da morte delimitada por razões morais. De modo geral, é preciso ter um *éthos* bem construído pela moral aristocrática, modelado sob o lastro da educação dos grandes homens. Como propõe Marcelo Lachat em seu artigo sobre os sermões da Quarta-feira de Cinzas, de Antônio Vieira: há uma clara apropriação de ensinamentos dos antigos inseridos no mundo cristão, em particular, do estoicismo (cf. 2016, p. 16). Isso ajudaria a explicar a grande austeridade que a “Religião do livro”, o cristianismo, reserva a essa tema.

A morte entre os antigos é memória e, vale lembrar, a própria concepção de verdade (*Aletheia*) está diretamente ligada a tudo aquilo que não foi esquecido. Dessa maneira, a individualidade do morto não estava ligada às suas qualidades psicológicas nem à dimensão íntima de um sujeito único e insubstituível. A “bela morte” para Jean Pierre Vernant, definia-se mais estreitamente pelo destino heroico. “A morte incarnava valores: beleza, juventude, virilidade, coragem” (VERNANT, 2017, p. 83).

No cenário da contrarreforma, a morte faz parte de um quadro religioso mais nebuloso, cujas bases são discutidas e reformuladas nas sessões tridentinas que deliberam sobre as *Ars moriendi*. Façamos um recuo no imaginário cristão para recompor ainda que brevemente algumas normas de conduta que dão lastro, no século XVII, as declarações de Antônio Vieira.

A partir dos séculos XII e XIII a então denominada “morte domesticada”, definida pelos rituais em torno do moribundo no leito, é paulatinamente substituída pela “morte de si”, segundo Phillippe Ariès (2014, p. 123). A nova relação do homem diante da morte tornou possível para ele conhecer sua individualidade, já que naquele momento era pensada como uma separação instantânea da alma e do corpo, seguida

pelo julgamento imediato e particular de cada defunto (cf. LAUWERS, 2017, p. 276).

Os estudos consagrados ao imaginário e às práticas de representação do *post-mortem*, em particular “O nascimento do Purgatório”, situado por Jacques Le Goff, no final do século XII, confirmam essa transformação: “a definição de um terceiro ‘lugar’ do Além, implicando a avaliação da conduta de cada um desde o falecimento, é sinal inegável de um processo de individualização” (LAUWERS, 2017, p. 276).

A introdução do purgatório como espaço transformador da relação do homem com a morte bem como sua inserção no cenário da instituição eclesial permitiram solidificar um conjunto de práticas que estreitaram a relação entre vivos e mortos. Desde então, esse “terceiro lugar” tornou-se um maneira de purgar e de se redimir dos pecados cometidos em vida. Ao lado disso, os vivos para auxiliar na salvação do morto eram úteis, pois podiam realizar sufrágios como orar, celebrar a eucaristia, dar esmola em nome do morto, enfim, tudo que favorecesse a salvação dessa alma no Além.

Estudando sobre as *Almas do purgatório ou o trabalho de luto*, Michel Vovelle conclui que, no tempo das monarquias absolutistas, o purgatório foi caracterizado por institucionalizar, dosando castigo e esperança, um poderoso regulador social, uma espécie de resposta às angústias individuais, de gestão do trabalho de luto, ao propor aos homens as regras de uma convivência pacífica com seus mortos (cf. 2010, p. 123).

Segundo Le Goff (2017), a crença no purgatório implicava antes de tudo a crença na imortalidade e na ressurreição, pois algo de novo pode acontecer no intervalo entre a morte e a ressurreição. Certo de suas obras e consciente de seus deveres, o homem poderia embarcar diretamente para o Paraíso, mas, do contrário, poderia ir para o Purgatório para sofrer provações semelhantes àquelas que outros homens sofrem no Inferno (cf. 2017, p. 19).

A mudança no imaginário cristão a respeito do Além-morte em Portugal e na Espanha reservou com legitimidade ao purgatório o *status* de lugar, segundo nos indica Renato Cymbalista (2011, p. 230) em seu estudo sobre os mortos e a ocupação do território luso-brasileiro. É unânime entre os historiadores deste assunto que o purgatório ventilou a crença dos homens, apresentando-lhes uma terceira via, ainda que intermediária, para exorcizar-se dos pecados.

Sem reduzir a questão, cumpre reiterar a importância de dois aspectos trazidos ao imaginário cristão por consequência da inserção desse novo lugar na geografia do além.

Em primeiro lugar, a crença no purgatório intensificava a relação entre vivos e mortos, uma vez que estes dependiam da assiduidade das orações que os vivos dirigiam à divindade pela libertação de seu parente defunto (cf. SCHIMDT, 2017, p. 160). Nesse caso, não podemos esquecer todas as exéquias que Vieira pregou a grandes nomes da corte e como essas peças oratórias alargam o ponto de vista sobre o desejo de busca pela salvação por meio de grandes rituais e cerimônias. Em introdução ao volume dos sermões fúnebres de Antônio Vieira, João Francisco Marques assinala que

A teatralização da morte aparece em força quando o moribundo entra em agonia, o ritual de exéquias dos grandes, considerados em seu círculo sociopolítico, religioso e económico, é o palco privilegiado da liturgia fúnebre barroca, onde, com saliência, a mesma tem lugar na era moderna. (MARQUES, 2015, p. 10)

Outro aspecto de extrema relevância quanto à inserção do purgatório no sistema do *post-mortem* tem a ver com o acento dado à preparação da morte. A questão reconfigurou o cenário da preocupação com a morte que então passava a ser o centro das atenções. Desde a Idade Média, passou-se a temer a qualquer tipo de morte “prematura”, uma vez que ninguém se sentia preparado suficientemente em vida para a “boa morte” cristã, isto é, de ter sido plenamente absolvido de todos os seus pecados e de ter cumprido de forma satisfatória todos os ritos sacramentais de “extrema unção” (SCHIMDT, 2017, p. 161).

No âmbito da Igreja contrarreformada, as ameaças feitas originavam-se das imagens do Inferno, que funcionou como cenário geográfico por excelência do medo. Segundo Ana Lúcia de Oliveira (2016), o interesse por este tema cresceu na mesma medida em que a atenção dada aos estudos de anatomia, por exemplo. Cada vez mais a morte passava a ser moralizada, pois tinha o seu papel pedagógico vertiginosamente acentuado.

Debruçando-se sobre os estudos dos manuais de “Preparação para a morte”, Roger Chartier afirma que “a arte de morrer, que de início podia ser texto para os clérigos, toma por missão os leigos cristãos dentro de um objetivo de universalidade” (2004, p. 162). Reconhecendo o século XVI como um tempo de maré baixa para a preparação dos manuais para a “boa morte”, o historiador francês assinala que o discurso sobre a

morte que aqui já podemos caracterizar como um *topos*, isto é, um lugar-comum das práticas letradas, passa por outros gêneros, como meditações, orações, poemas e, sem dúvidas, sermões (cf. CHARTIER, 2004, p. 159).

À luz dessas notas, situemos que, no tempo de Vieira, o sermão é considerado a forma por excelência da divulgação dos dogmas e valores da Igreja. Assegurando a ritualização defendida no Concílio de Trento, que contrariava a tese luterana da leitura individual, o pregador assumiu, como se sabe, o papel definitivo de intérprete das Escrituras e, por extensão, mestre da pedagogia da morte.

“Idade da eloquência”, como assim Marc Fumaroli (2009) se referiu à efervescência discursiva da época; cultura “massiva” e “dirigida”, segundo definiu José Antônio Maravall (2009), o século XVII é – sobretudo no que tange a questão das “artes de morrer” – uma época estruturalizada e marcada pela pompa cerimonial dos rituais alinhados aos propósitos contrarreformistas. Por essa razão, Michel Vovelle teria atribuído a esta estrutura de práticas a denominação de “morte barroca”, enquanto expressão cerimonial cujos elementos constitutivos seriam a

Morte preparada, temida, exercícios de toda uma vida, dando lugar a um cerimonial público e ostentatório, seguido de todo um conjunto de ritos e prestações destinadas, pelas obras, pelas missas, pelas orações, a assegurar a salvação ou a redenção a termo dos pecados do defunt. (VOPVELLE, 2004, p. 353)

Esta forma de morrer, conhecida pela espetaculização, forneceu os pilares dos costumes e rituais fúnebres adotados por grande parte da sociedade colonial (cf. FONSÊCA, 2006, p. 259). No âmbito retórico, o sermão serviu como aparelho de amplificação da matéria, tornou-se ferramenta muito utilizada por pregadores na tarefa de orientar para o “bem morrer”. De acordo com Constance Cognat (1995, p. 262), a eficácia da teatralização pedagógica no púlpito barroco dependia de três meios a que o orador sacro recorria: o *cenotáfio*, erguido para atrair a atenção dos fiéis; o claro-escuro das *nuanças* retóricas do sermão a fim de incidir sobre o espetáculo da morte; a evocação da alcova sob a terra para acentuar a solidão absoluta do defunto, a caminho de ser cadáver roído pela podridão.

Inseridos na oratória como artificios úteis para intensificar os poderes da pregação, o medo e a culpa entram em cena para minar o campo da consciência dos homens, de modo a persuadi-los sobre os enganos que os cercam nesse mundo. Para Jean Delumeau (2003, p. 62), “estava na

lógica da pastoral católica da época apoiar-se no pensamento da morte e propor concretamente a visão desta”. Para isso, o macabro torna-se o principal adorno da parenética, pondo-se ao lado, sobretudo no século XVII, de uma florescência de pinturas e de gravuras consagradas ao tema das vaidades.

No plano da sermonística, e neste caso Vieira é o grande exemplo da América portuguesa seiscentista, a máxima definição dos *topoi* da morte é traçada pelo *desenho ilustrado* das metáforas e das alegorias que dobram os signos fazendo-os significar dialeticamente o sentido concreto e o sentido figurado. Sob a dinâmica metafísica, cobre-se e descobre-se em claro-escuro o sentido providencial que existe entre o ser e o não ser da coisa que foi pó, será pó e passa a vida sendo pó.

Já que o mundo se molda ainda sob a mancha do Pecado, a linguagem alegórica, ainda não consumada em absoluto como será no dia do Juízo Final, formula cada dito sobre a morte como um código que aponta tanto para cima como para baixo e neste caso a recompensa é a imortalidade. Em clave estoica, parte das palavras de Vieira poderiam estar nas *Cartas morais a Lucílio* de Sêneca sem confusão: “eu não temo na morte a morte, temo a imortalidade” (VIEIRA, 2015, p. 112).

A tarefa da pregação tornou-se cada vez mais indispensável para a pragmática de mundo dos jesuítas, que viam na missão e na pregação as maneiras certas para conjugar obras com passos. Como prega Vieira no “Sermão da Sexagésima”, afirmando que no dia do Juízo alguns pregadores terão mais Paço enquanto outros mais passos em sua conta (VIEIRA, 2015, p. 44).

Figura central das mais diversas práticas de representação, o *memento*, metonímia da memória da morte, era a materialização da efemeridade deste mundo. A ideia era lembrar constantemente os seguintes dizeres *Vanitas vanitatum, memento mori*: “Vaidade das vaidades, lembrete de que morrerás”. Das técnicas dessa educação sobre a morte, os pregadores defendiam que não bastava a privação que desse alento aos sentidos, era preciso ainda magoá-los, torturá-los, ascender espiritualmente pela volúpia da dor, pela negação da carne (cf. GRAMMONT, 1999, p. 1590).

A esse respeito, convido a lembrar do célebre “Sermão do Demônio Mudo” (1651), no qual Vieira exorta as freiras de Odivelas a trocarem seus espelhos por retratos icônicos da humildade. O repúdio às vaidades, na lógica da pregação engendrada no século XVII, não pode ser

caracterizado de outra forma que não pela recorrência ao *memento* como artifício didático. O sermão em causa não tangencia apenas o tema das vaidades, mas reforça a cada momento que as distorções causadas pelo mundo desviam as esposas de Cristo do rumo celeste ao qual deviam se dirigir; Para o orador inaciano, as freiras são filhas de Eva e, por isso, redimir-se do pecado é sua condição de vida.

O ponto crucial de nosso ensaio aqui se esboça. O laço que amarra as *ars moriendi* à sermônica vieiriana. Um programa fundado na base de uma parenética cujo primordial é acentuar a relevância da morte e o desprestígio da vida. É Jean Delumeau quem o confirma: “se quisermos apreender a audiência dessa pastoral, somos levados a uma fonte mais importante do que as “preparações para a morte”: a saber, os sermões” (2003, p. 63).

Ora, em uma sociedade de iletrados em que os preceitos e os princípios são divulgados na ordem da retórica pela via da oralidade, a aculturação cristã se realizou a partir da pregação. Segundo a historiadora portuguesa Ana Cristina Araújo em seu estudo *A morte em Lisboa: atitudes e representações*, o discurso sobre a morte questiona o cotidiano dos homens através da palavra e da imagem, assim,

Associa à liturgia a necessidade de dramatização individual e coletivo do destino do homem – o cerimonial da Cruz e da Semana Santa adquirem, a na Época Moderna, a dimensão de um autêntico fenômeno de massas – e oferece, num esforço pedagógico ímpar, uma literatura tanatológica de larga divulgação. (ARAÚJO, 1997, p. 145)

No conjunto dos sermões da Quarta-feira de Cinzas, Vieira desenvolve a Palavra de modo a interligar os três sermões, fazendo deles uma rede persuasiva cujo todo comunicacional é elucidativo. Nesses sermões, a morte é o lugar-comum, o epicentro de toda a analogia política e teológica que a retórica possa estabelecer. No calendário litúrgico, a ressurreição de Cristo é o motivo célebre da pregação; no evangelho do dia, a redução da vida à ilusória poeira está contida na máxima bíblica: “És pó e ao pó hás de voltar”; já as circunstâncias políticas e sociais, neste caso, acentuam os efeitos da pregação. Vejamos mais detidamente a última ponta da analogia do modo de leitura apresentado por Alcir Pécora (2009).

As circunstâncias da pregação dos três sermões de Vieira são peculiares. Dois desses sermões não oferecem dificuldade em sua cronologia: sem dúvidas foram pregados no período de sua estada em Roma. O terceiro, no entanto, de acordo com o crítico Alcir Pécora, seria mais di-

fácil localizar, uma vez que o autor provavelmente não teria chegado realmente a pregá-lo, por ter adoecido (cf. 1994, p. 10).

Se pregado, este mais difícil teria sido apresentado na Capela Real para o distinto público da corte portuguesa em (1662). A partir disso, consideremos que falar sobre a morte duas vezes em Roma e uma vez na Capela Real, no mínimo, torna possível imaginar o público e os efeitos da pregação sobre o auditório. Vieira lembrou a corte e a Igreja de que são efêmeros e que Roma, por exemplo, é “o sepulcro de si mesma” (VIEIRA, 2015, p. 108) onde jazas cinzas de importantes papas.

Desenvolvendo tópicos complicadíssimas, por vias de ponderações dificultosas, preceito engenhoso assinalado por Baltasar Gracián na mesma época, o pregador sobre põe o discurso da “boa morte” às práticas enganosas do clero e da corte. A vida é um cativo enquanto a morte é a liberdade. Nesta dialética, que não encontra saída sintética alguma, cumpre aos homens prepararem-se, como os estoicos, para o que realmente importa: uma vida longe das tentações, dos desejos e dos desenganos desse mundo. Ponto máximo de uma linguagem ruidosa, o sermão, a nosso ver, é o maior *memento mori* da retórica cristã, pois articula Palavra, imagem e gesto para completar as razões de uso da pedagogia da morte empreendidas nas *Ars Moriendi*.

Sempre a desdobrar razões complexas, o sermão vieiriano encontra saídas engenhosas, algumas inclusive que sugerem ao auditório discreto morrer para a própria vida. Recorrendo à metáfora do “suicídio cristão”, que para os estoicos era uma saída legítima dos enganos da própria vida, Antônio Vieira sugere morrer duas vezes: uma para a vida enganosa, neste caso não podemos esquecer que se referia à enganosa vida que o clero e a corte se prestavam; a outra morte já significaria o encerramento do claustro carnal que limitava a alma.

Cabe uma ressalva: se a vida é um cativo, obviamente, não o é da mesma forma para todos. Para Michel Vovelle (1997, p. 133), há, na lógica das pregações, uma dupla função pedagógica. Uma para o uso das elites, em que se insere a imagem de conversão apoiada no suporte para meditação, terreno da conversão cotidiana ao qual se resume a vida do cristão (como, por exemplo, os *Exercícios Espirituais*, as exéquias, bem como à alusão a *Imitatio Sanctorum*); e outra para uso das massas, na qual o método de controle pelo medo e pela culpa estava mais do que nunca na ordem do dia, consoante atesta a ênfase nos fins últimos e na escatologia. O fosso que separa essas duas formas de representar a morte

é a articulação elementar das diversas manifestações desse *topos* fúnebre na parenética vieiriana.

Estabeleçamos algumas considerações finais. Quando prega sobre a morte, o orador aplica o preceito elementar da retórica clássica, *decorum*, construindo um discurso adequadamente aplicável na circunstância em questão, isto é, para o público específico que lhe ouve. A movência patética engendrada por quem fala só se realiza, como se ensina desde Aristóteles, pela constituição impecável do *éthos* e pela capacidade de manipulação dos recursos eficazes. A circunstância abre espaço para o horror que, nesse momento fatal, pode ser *amplificado* para ostentar de modo ainda mais enfático a necessidade de se preparar para a passagem na qual alma pode ser resguardada ao passo que o invólucro carnal, sinal de fragilidade, é aniquilado. Nesse passo, acreditamos numa parenética que não limita um tema tão amplo a um conjunto tão limitado de representações desse tema que aqui teve sua importância esboçada.

Nos sermões de Vieira impera uma retórica da morte a qual se apresenta pela figuração de elementos alegóricos que, combinados, constituem a cena fúnebre constantemente representada. A parenética vieiriana organiza-se como uma alegoria da morte ou um *memento mori* que prega a toda criatura, como manda as *Escrituras*, para ensinar os indígenas que suas crenças são narrativas sem fundo de verdade; consola o auditório de escravizados nos “Sermões do Rosário” para demonstrar que o cativo no qual se encontram é o sinal de uma imortalidade no Paraíso; tematiza a fugacidade da vida, os estilos cultos e repudia os vícios para demonstrar que os enganos deste mundo desviam os vulgares, as freiras e até os discretos da corte e do clero da reta direção à benevolência de Deus; exalta as hagiografias pelos eloquentes sermões sobre santos a fim de apresentar uma série de retratos a serem seguidos pelos homens, rumo à “Jerusalém Celeste”.

Em poucas palavras, Antônio Vieira, seguindo uma hipótese no sentido mais estrito da palavra, afirma-se como a autoridade da maior máquina pedagógica da morte no cenário da colônia luso-brasileira do século XVII. Seus sermões ilustram o triunfo da morte que quer vencer toda a vaidade humana, o tempo e a fama (cf. ECO, 2007, p. 62). São cadáveres ressuscitados, como assim se referiu o próprio Vieira aos seus manuscritos no “Prológo ao leitor” da primeira edição de seus sermões, que alegorizam a memória dessa morte que o imaginário cristão redesenhou, sobretudo, a partir do século XII para reiterar sua onipotência. As agudas cinzas dos sermões de Vieira são luzes da morte e sombras para a

vida que ensinam ao fiel a temer tanto quanto a alegoria da morte como uma mulher pálida, cadavérica, vestida de negro apresentada na obra *Icologia*, de Cesare Ripa (1593).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Cristina. *A morte em Lisboa: atitudes e representações (1700-1830)*. Lisboa: Editorial Notícias, 1997.

ARIÉS, Philippe. *O Homem diante da morte*. São Paulo: UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger. Normas e condutas: as artes de morrer (1450-1600). In: *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CYMBALISTA, Renato. *Sangue, ossos e terras: os mortos e a ocupação do território luso-brasileiro – séculos XVI e XVII*. São Paulo: Alameda, 2011.

COGNAT, Constance. *La mort classique*. Paris: Honoré Champion Éditeur, 1995.

DELUMEAU, Jean. *O pecado e o medo: a culpabilização no Ocidente (séculos 13-18)*. Bauru, SP: EDUSC, 2003, Vol. II.

ECO, Umberto. O triunfo da morte. In: *A história da feiura*. Record, 2007.

FONSÊCA, Humberto José. *Vida e morte na Bahia colonial: sociabilidades festivas e rituais fúnebres (1640-1760)*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 2006.

FUMAROLI, Marc. *L'Age de l'éloquence*. Rhétorique et “res literária” de la renaissanceuseuil de l'époqueclassique. Genebra: Droz, 2009.

GRAMMONT, Guiomar de. Novísimos, *Vanitas* e engano: alegoria e teatralização nos Sermões de Quarta-Feira de Cinzas do Padre Antônio Vieira. In: *Actas do Terceiro Centenário da Morte do Padre Antônio Vieira*. Braga: UCP, 1999, Vol. III.

LACHAT, Marcelo. Os sermões da quarta-feira de cinzas do Padre Antônio Vieira e a arte de morrer estoico-cristã. In: *Literatura e Sociedade*, n. 23, Jul/Dez 2016, p. 11-26, São Paulo: USP.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LAUWERS, Michel. Morte e mortos. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMIDT, Jean Claude. *Dicionário analítico do Ocidente medieval*. São Paulo: UNESP, 2017, Vol. II.

LE GOFF, Jacques. *O nascimento do purgatório*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

MARAVALL, José Antônio. *A cultura do Barroco*. São Paulo: USP, 2009.

MARQUES, João Francisco. Introdução. In: VIEIRA, Antônio. *Obra completa Padre Antônio Vieira: Sermões Fúnebres*, Tomo II, Vol. XIV, São Paulo: Edições Loyola, 2015.

OLIVEIRA, Ana Lúcia M. de. Antônio Vieira e a moralização da morte *ad majorem Dei gloriam*. In: ALMEIDA, Fábio de (Org.). *Sobretudo a noite*. Goiânia: Edições Ricochete, 2016.

PÉCORA, Alcir. *A arte de morrer: os sermões de quarta-feira de cinzas de Antônio Vieira*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

PÉCORA, Alcir. Para ler os Sermões de Vieira. In: PARREIRA, Lélia; ALVES, Maria Theresa Abelha (Org.). *Padre Antônio Vieira: 400 anos depois*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Belém: UFPA, 2015.

SCHIMIDT, Jean Claude. A morte na Idade Média cristã. In: GODELIER, Maurice (Org.). *Sobre a morte*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

SÊNECA. *Edificar-se para a morte: das cartas morais a Lucílio*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

VERNANT, Jean Pierre. *La morthéroïque chez les grecs*. Nantes: Pleins Feux, 2001.

VERNANT, Jean Pierre. *L'individu, la mort, l'amour*. Malesherbes: Folio 2017.

VIEIRA, Antônio. *Obra completa Padre Antônio Vieira: Sermão da Sexagésima e Sermões da Quaresma*, 2015, Tomo II, Vol. II, São Paulo: Edições Loyola.

VOVELLE, Michel. *Imagens e imaginário na história*. São Paulo: Ática, 1997.

VOVELLE, Michel. *As almas do purgatório ou o trabalho de luto*. São Paulo: UNESP, 2010.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

**OS MUROS QUE DELIMITAM “DIÁRIO DO HOSPÍCIO”
COMO GÊNERO DIÁRIO**

Thais da Silva César (UERJ)

tha.cesar@bol.com.br

Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo (UERJ)

carmenlucianegreiros@gmail.com

RESUMO

São os “loucos” e os “médicos” os personagens do “Diário do Hospício”, de Lima Barreto, obra escrita durante a sua segunda internação no Hospital dos Alienados, entre dezembro de 1919 e fevereiro de 1920. Problematizando os limites do cientificismo, o escritor põe em xeque as certezas da sociedade da *Belle Époque* frente à loucura, ou ao que era assim considerado. O trabalho pretende abordar as características que definem um diário a partir das caracterizações de Philippe Lejeune, destacar aquelas que incluem “Diário do Hospício” nesse gênero e tratar das peculiaridades que essa escolha formal trouxe ao autor que, aliando em justa medida a experiência de interno com a sensibilidade de escritor, foi capaz de transmitir um testemunho através de um gênero ficcional.

Palavras-chave:

Diário. Loucura. *Belle Époque*. Lima Barreto.

Foi no século XIX que os diários tiveram seu apogeu, quando a interioridade psicológica, além do tempo marcado pelo relógio, passou a ter maior importância. Os autores desses diários íntimos da era burguesa recorriam à introspecção, voltando a sua atenção para dentro de si e os sujeitos modernos, construindo seu *eu* no papel, tentavam entender as turbulências que transformavam o mundo, numa manifestação exterior (público) e interior (privado). Aliado à experiência de viver nas grandes cidades modernas, que influenciou e alterou de modo drástico a sensibilidade e os modos de percepção dos seus habitantes, tudo isso contribuiu para o fortalecimento do gênero diário.

Foi, também no século XIX, que Nietzsche desconstruiu o sujeito soberano e racional, observando que cada espécie encontra as melhores condições de sobreviver na sua interação com o meio, e que, na espécie humana, a consciência e a linguagem foram as estratégias utilizadas. Segundo Nietzsche, “Geralmente se considera a consciência um conjunto sensorial e instância superior, no entanto, é somente um meio comunicação; ela se desenvolveu nas relações, em consideração aos interesses da relação” (NIETZSCHE, 2008, p. 90). Produto do distanciamento do homem com o mundo, a consciência é uma ponte entre a interioridade e a

exterioridade, que permite traduzir uma ínfima parte das forças da vida. Sendo um aparelho de conhecimento, ela nos mune da crença na “segurança” da razão, cuja supremacia é relativizada por Nietzsche, que desloca sua atividade para o campo fisiológico e nega a dicotomia entre corpo e espírito, traduzindo em linguagem biológica as faculdades deste, enquanto concebe o organismo como um conjunto de seres microscópicos que lutam entre si pela sobrevivência e a consciência do indivíduo como um somatório da consciência de todos esses seres. Assim, contradizendo a religião cristã, consciência e corpo não se oporiam, mas se achariam imbricados.

Para o filósofo, a legislação da linguagem foi criada como artifício para permitir ao homem existir socialmente. Funcionando como um acordo de paz, ainda que impositiva e arbitrária, essa legislação forneceu as primeiras leis da verdade. Cada língua e cada cultura têm a sua verdade, que é apenas uma interpretação, uma tentativa de apreensão da relação das coisas com os homens, expressa por metáforas, que servem de fundamentos para os conceitos, e não correspondem às essencialidades originais. Os conceitos vão se equilibrando de forma bastante imbricada, de modo a não serem desfeitos facilmente e também os valores culturais são assim formados. Deste modo, a linguagem carrega gregariedade e nos permite existir, enquanto “destrói” a individualidade, pois não pode ser representação mimética do que se pretende dizer, sendo mero simulacro. Entretanto, não sendo exatas e precisas, a consciência e a linguagem são, ainda, o que nos possibilitam contato com o mundo.

Erguido, como qualquer outra obra que dependa da linguagem, sob fundamentos instáveis, o diário tenta se agarrar a um referencial, que é a data, numa tentativa de balizar o tempo. Tendo por base essa e outras características com que Philippe Lejeune (2008, p. 260) define o diário, o trabalho pretende destacar aquelas que tornam possível incluir “Diário do Hospício” nesse gênero, e tratar das peculiaridades que essa escolha formal trouxe ao autor.

“Diário do Hospício”, escrito durante a segunda internação de Lima Barreto no Hospital dos Alienados entre dezembro de 1919 e fevereiro de 1920, teve as anotações que lhe deram origem, inicialmente, feitas a lápis em 79 tiras de papel ora pautado, ora sem linha alguma, rascunhadas tanto na frente quanto no verso. As tiras foram numeradas e lhes foi conferida uma ordem. O modo de escrita do livro, em tiras de papel, às vezes a lápis, já ilustra a premência desse testemunho para o autor, como registro da experiência por que passou.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Digo com franqueza, cem anos que viva eu, nunca poderão apagar-me da minha memória essas humilhações que sofri. Não por elas mesmo, que pouco valem; mas pela convicção que me trouxeram de que esta vida não vale nada, todas as posições falham e todas as precauções para um grande futuro são vãs. (BARRETO, 2017, p. 67)

A obra é, também, um testemunho da solidão por que o narrador passava, o que pode ser observado em “Cá estou na Seção Calmeil há oito dias. Raro é o hóspede com quem se pode travar uma palestra sem jogar o disparate. Ressinto-me muito disto, pois gosto de conversar e pilheiriar; e sei conversar com toda gente...” (BARRETO, 2017, p. 47) ou em “A princípio ninguém me procura. Da outra vez, fui muito. Sou muito estimado na rua do Ouvidor; mas quem não o é aí?” (BARRETO, 2017, p. 97).

O diário se inscreve na duração e sua escrita, a despeito da etimologia do nome, não é forçosamente cotidiana ou regular, sendo caracterizado por Lejeune como “uma rede de tempo, de malhas mais ou menos cerradas”, “uma lista de dias, uma espécie de trilho que permite discorrer sobre o tempo”, “uma renda, ou uma teia de aranha”, “uma câmara escura na qual se chega vindo de um exterior muito iluminado”, que pressupõe a intenção de balizar o tempo através de uma sequência de referências. Lejeune (2008, p. 259) definiu o diário como “uma série de vestígios datados” e o que se escreve como “vestígio de um instante”. A ancoragem na datação é fundamental.

Travando uma luta com uma sensação de não passagem do tempo, o registro do tempo do calendário no diário serve ao narrador, que se agarra, através do gênero, à data como referencial.

Essa questão referencial da data está presente na obra. O primeiro capítulo “1920 4 de janeiro O Pavilhão e a Pinel”, bem como o texto, se iniciam com a datação “Estou no Hospício ou, melhor, em várias dependências dele, desde o dia 25 do mês passado” (BARRETO, 2017, p. 34). No mesmo capítulo, permanece a datação nas passagens “Passei a noite de 25 no Pavilhão, dormindo muito bem, pois a de 24 tinha passado em claro, errando pelos subúrbios, em pleno delírio” (BARRETO, 2017, p. 35) e “Dormi a noite de 26 no dormitório geral e a de 27 no quarto de estudante. Vinte e oito foi domingo, recebi visitas do meu irmão e do senhor Ventura” (BARRETO, 2017, p. 40). O segundo capítulo mantém a datação no título “Na Calmeil – Os primeiros dias (de 29.12.1919 a 04.01.1920)” e o viés temporal no início do texto: “Eu entrei na Seção Calmeil, seção dos pensionistas, na segunda feira, 29 de dezembro” (BARRETO, 2017, p. 43). No sexto, há a permanência do viés temporal

em “Hoje é segunda-feira” (BARRETO, 2017, p. 70) e “Dia de São Sebastião – um dia feio, nevoento” (BARRETO, 2017, p. 76). Além disso, as marcas de tempo são precisas, com indicações que remetem ao presente imediato e fazem o leitor acreditar que não houve intervalo entre a situação objetiva e o ato de transcrevê-la, como em “Ao pegar agora no lápis para explicar bem estas notas que vou escrevendo no Hospício...” (BARRETO, 2017, p. 49), em que “agora” e “vou escrevendo” ilustram bem tal imediação, ainda que ela seja relativa, já que, à sua vivência no hospício se misturam lembranças, como em “... eu me lembro muito bem que um amigo de minha família, médico ele mesmo de loucos, me deu, logo ao adoecer meu pai, o livro de Maudsley, *O crime e a loucura*. A obra me impressionou muito e de há muito premedito repetir-lhe a leitura. Saído dela, escrevi um decálogo para o governo da minha vida...” (BARRETO, 2017, p. 49)

Segundo Lejeune (2008, p. 296) “... o diário começa quando os vestígios em série querem apreender o tempo em pleno movimento, mais do que fixá-lo em um acontecimento fonte”. Assim, num lugar em que o tempo parece não passar e o narrador vive a aguardar a hora das refeições, não parece ser casual a opção por um gênero que tem o tempo como referência...

Vive-se aqui pensando na hora das refeições. Acaba-se o café, logo se anseia pelo almoço; mal se sai deste, cogita-se imediatamente no café com pão; à uma hora, volta-se e, no mesmo instante, se nos apresenta a imagem do jantar às quatro horas. Daí até dormir, são as horas piores de passar. (BARRETO, 2017, p. 102)

Trava-se, assim, uma luta contra a sensação de “não passagem” do tempo, tempo que talvez o diário, com seu viés temporal, pudesse fazer passar, suprimindo a necessidade de uma referência no tempo. Assim, segundo Barreto (2017, p. 70) “Hoje é segunda-feira. Passei-a mais entediado do que nunca. Li o Plutarco, mas não tive ânimo de acabar com a leitura de Pelópidas”, ou ainda “O dia é de tédio e eu procuro meios e modos de fugir dele, de voltar-me para mim mesmo e examinar-me. Não posso e soffro” (BARRETO, 2017, p. 77).

Escrever um diário tornou possível ao narrador a referenciação no tempo cronológico num lugar em que, convivendo com tantos internos poderia ele, que foi internado por alcoolismo, ou sucumbir à loucura por meio de uma espécie de contágio, ou sucumbir ao próprio alcoolismo, pois para quem luta contra algum vício a questão de viver mais um dia sem cair em tentação é essencial.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A datação prende o que se escreve ao instante que se quer guardar (num sentido positivo ou negativo) – seja guardar para registrar um testemunho ou para esquecer, como estratégia para se livrar das lembranças, pois o que se quer esquecer é o se guarda mais bem guardado.

Os detalhes na descrição do hospício, da estrutura física, dos “loucos”, guardas ou médicos, avalizam esse testemunho e conferem veracidade ao relato. Abaixo exemplo dessa descrição...

O mobiliário, o vestuário das camas, as camas, tudo é de uma pobreza sem par. Sem fazer monopólio, os loucos são da proveniência mais diversa, originando-se em geral das camadas mais pobres da nossa gente pobre. São de imigrantes italianos, portugueses e outros mais exóticos, são os negros, roceiros, que teimam em dormir pelos desvãos das janelas sobre uma esteira esmolambada e uma manta sórdida; são copeiros, cocheiros, moços de cavalaria, trabalhadores braçais. No meio disto, muitos com educação, mas que a falta de recursos e proteção atira naquela geena social. (BARRETO, 2017, p. 38)

A descrição dos “loucos” está presente em vários trechos, como por exemplo em “Habitó, com mais dezenove companheiros, um salão amplo, com três janelas para a frente da rua, olhando para o mar. A minha cama fica perto da janela, mas, entre ela e eu, há um colega dos mais estranhos da casa” (BARRETO, 2017, p. 86). A descrição do convívio com esses loucos mostra que o narrador não consegue ter paz, sequer para sua leitura, como a seguir: “Todas essas coisas não me incomodariam se não se julgasse no seu direito de estar a abrir e a fechar a janela, desde que lhe dê na telha sair dela ou de ler, para deitar-se ou ir a qualquer parte. Muda-me a luz e incomoda-me na leitura (BARRETO, 2017, p. 86) ou “Custa a crer que esses loucos, dois principalmente, V. O. e F.P., me aborrecem e irritam-me. Esqueço de que são loucos e dá-me vontade de vociferar. Vou pedir alta, para não dar essa demonstração de loucura” (BARRETO, 2017, p. 111). Ou ainda:

Esse convívio obrigado, com indivíduos dos quais não gostamos, é para mim, hoje, insuportável e ainda mais esse furto e as minhas apavorantes dúvidas fazem-me desejar imensamente sair daqui. O médico me ofereceu alta, mas não aceitei já porque só quero sair depois do carnaval. Demais, eu penso que o tal delírio me possa voltar, com o uso da bebida (BARRETO, 2017, p.106).

Outra característica que confere veracidade ao testemunho do narrador é o seu deslocamento ao longo da narrativa, pelos vários ambientes do hospício, o que o transforma numa peça a rolar (ou ser rolada) numa (ou por uma) engrenagem muito maior. Essa movimentação pode ser comprovada nas seguintes passagens da obra: “Estive no Pavilhão de

Observação, que á a pior etapa...” (BARRETO, 2017, p.34), “Na Seção Pinel, que é a de que estou falando...” (BARRETO, 2017, p. 40), “Eu entrei na Seção Calmeil, seção dos pensionistas...” (BARRETO, 2017, p. 43) e “Cá estou na Seção Calmeil há oito dias” (BARRETO, 2017, p. 47).

Reagindo à despersonalização, o diário funciona como registro de identidade, forma de o narrador não esquecer de quem é e resistir a um ambiente hostil, um lugar onde sua vida de escritor nada valia...

Esperei o médico. Era um doutor Ayrosa, creio eu ser esse o nome, interrogou-me, respondi-lhe como toda a verdade, e ele não me pareceu mau rapaz, mas sorriu enigmaticamente, ou como dizendo: “você fica mesmo aí”, ou querendo exprimir que os meus méritos literários nada valiam, naturalmente à vista das burrices do Aloysio. Fosse uma coisa, fosse outra, fossem ambas conjuntamente, não me agastei. Ele era muito moço; na sua idade, no caso dele, eu talvez pensasse da mesma forma. (BARRETO, 2017, p. 39)

Transformado em apenas mais um, atirado num local em que a sua individualidade poderia ser comprometida e vendo-se transformado numa peça, escrever um diário pode ter sido uma forma de o narrador não se esquecer de quem era. Afinal, a despeito de outras utilidades, um diário serve sempre, no mínimo, para construir ou exercer a memória de seu autor (grupo ou indivíduo), que tem sua identidade em construção e reordenada o tempo todo, através de estímulos externos, dentre eles, a literatura; identidade que é construída como produto de uma série de identificações parciais, nunca completadas. Ora, imerso num ambiente que despersonaliza, todos os referenciais do narrador poderiam se perder. E, beirando a indignação, até mesmo a sua sensibilidade e crítica, que fora dos muros do hospício tinham valor, passam a ser perigosas, pois poderiam tornar maior o seu sofrimento, ainda que tenham sido elas as responsáveis pela obra. Esse contraste se reflete nas passagens “A literatura ou me mata ou me dá o que eu peço dela” (BARRETO, 2017, p. 36) e “Contudo, eu queria viver isolado, fora dessa paixão pela literatura, pelo estudo. Creio que ela me faz mal e lastimo não ter outra forma de talento em que minha inteligência pudesse trabalhar, absorver toda a minha atividade, sem comunhão com os meus semelhantes” (BARRETO, 2017, p. 78).

Assim é que, Lima Barreto - mestiço, de família pobre, órfão de mãe aos sete anos de idade, teve o pai internado vítima da loucura, e ele próprio tendo sido internado por alcoolismo duas vezes em razão dos delírios de que sofria – fez do seu testemunho temática para o seu “Diário

do Hospício”. Abaixo, alguns exemplos que realçam a identidade do narrador, que se retrata como um escritor, alcoólatra...

O aparecimento do meu primeiro livro não me deu grande satisfação. Esperava que o atacassem, que me descompusessem e eu, por isso, tendo o dever de revidar, cobraria novas forças; mas tal não se deu; calaram-se uns e os que dele trataram o elogiaram. É inútil dizer que nada pedi. (BARRETO, 2017, p. 50)

Bebi cada vez mais, e, dentre muitas aventuras, algumas humilhantes, e não foram as mais o parar duas ou três vezes nas delegacias de polícia... (BARRETO, 2017, p. 51)

Para Lejeune (2008, p. 284-86), o verdadeiro diário é fragmentado, descontinuo, repetitivo, redundante, alusivo e lacunar. Sendo o diário um espaço físico que tem como referencial o tempo, torna-se ele uma espécie de “espaço-tempo” em que se problematizam questões muito particulares, numa tentativa de reordenamento de um caos. Não tem começo, meio e fim, mas funciona como uma sequência de vários fragmentos ligados temporalmente entre si. Assim, se a datação referencia o diário, a fragmentação lhe dá uma espécie de “afrouxamento narrativo”.

Na obra, Lima Barreto aborda alguns assuntos que, ainda que se repitam como sendo problematizações do escritor, têm isso feito de modo fragmentado, sendo tais assuntos finalizados e retomados ao longo da narrativa. Por exemplo, se na página 36 o narrador escreve sobre como sentiu nos primeiros dias “Estava ali que nem um peru, no meio de muitos outros, pastoreado por um bom português...” (BARRETO, 2017, p. 36), logo em seguida, já tece comentário sobre o Dr. Roxo, que parecia “desses médicos brasileiros imbuídos de um ar de certeza de sua arte...” para, mais adiante, na página 38, tratar da descrição física do hospício, em “O mobiliário, o vestuário das camas, as camas, tudo é de uma pobreza sem par” (BARRETO, 2017, p. 38). Seja o que sentia em relação a estar internado, seja a crítica aos médicos ou a descrição do hospício, todos esses temas retornarão de forma fragmentária ao longo da narrativa como, por exemplo, em “Estou entre mais de uma centena de homens, entre os quais passo como um ser estranho” (BARRETO, 2017, p. 47), que retoma o primeiro tema.

Se ele vai escrevendo a própria realidade de forma fragmentada, a narrativa fica ainda mais fragmentada porque a ela o narrador vai alterando lembranças de fora do hospício. Assim, há lacunas entre a realidade do hospício onde o narrador está e as suas lembranças. No exemplo, uma dessas lembranças:

No começo, havia dinheiro na bolsa de todos e o parati entrava como mera extravagância. O forte era cerveja; mas, bem depressa, com a fuga inexplicável do dinheiro das nossas algibeiras, a cachaça ficou sendo o nosso forte; e eu a bebia desbragadamente, a ponto de estar completamente bêbado às nove ou dez horas da noite. (BARRETO, 2017, p. 50)

Não sendo fácil reordenar o caos, o diarista se repete muito; talvez ele espere, como uma criança num caderno de caligrafia, que a repetição lhe traga o aprendizado ou a compreensão de algo. Em “Diário do Hospício”, há alguns assuntos que são retomados continuamente por Lima Barreto que, problematizando os limites do cientificismo, põe em xeque as certezas da sociedade da *Belle Époque* frente à loucura, ou ao que era assim considerado, e faz contrastar a racionalidade da época e a aspepsia do hospício com a irracionalidade do que não se podia (e talvez ainda não se possa) compreender e a desordem dos internos.

Assim, a fragmentação é fortalecida pela repetição, já que os temas são retomados ao longo da obra. Os comentários críticos sobre as práticas médicas do hospício e a impossibilidade de o cientificismo compreender a loucura são alguns exemplos, o que também reflete o aspecto lacunar, pois o texto possui muitos questionamentos, e nenhuma resposta.

É bem curioso esse Roxo. Ele me parece inteligente, estudioso, honesto; mas não sei por que não simpatizo com ele. Ele me parece desses médicos brasileiros imbuídos de um ar de certeza de sua arte, desdenhando inteiramente toda outra atividade intelectual que não a sua e pouco capaz de examinar o fato por si. (BARRETO, 2017, p. 37)

Não lhe tenho nenhuma antipatia, mas julgo-o mais nevrosado e avoado do que eu. É capaz de ler qualquer novidade de cirurgia aplicada à psiquiatria em uma revista norueguesa e aplicar, sem nenhuma reflexão preliminar, num doente qualquer. É muito amante de novidades, do *vient de paraitre*, das últimas criações científicas ou que outro nome tenham. (BARRETO, 2017, p. 44-5)

Caído aqui, todos os médicos temem pôr logo o doente na rua. A sua ciência é muito curta, muito prevê; mas seguro morreu de velho e é melhor empregar o processo da Idade Média: a reclusão. (BARRETO, 2017, p. 71)

Amaciando um pouco, tirando dele a brutalidade do acorrentamento, das surras, a superstição de rezas, exorcismo, bruxaria etc., o nosso sistema de tratamento da loucura ainda é o da Idade Média: o sequestro. Não há dinheiro que evite a Morte, quando ela tenha de vir; e não há dinheiro nem poder que arrebate um homem da loucura. Aqui no Hospício, com as suas divisões de classes, de vestuário, etc., eu só vejo um cemitério: uns estão de carneiro e outros de cova rasa. Mas, assim e assado, a loucura zomba de todas as vaidades e mergulha todos no insondável mar de seus caprichos incompreensíveis. (BARRETO, 2017, p. 74)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A repetição se dá de forma fragmentada. Ainda sobre a primeira, se são muitos os questionamentos sobre o cientificismo e sua impossibilidade de compreender a loucura, nem a quantidade os tornam menos pertinentes...

Todas essas explicações da origem da loucura me parecem absolutamente pueris. Todo problema de origem é sempre insolúvel; mas não queria já que determinassem a origem, ou explicação; mas que tratassem e curassem as mais simples formas. Até hoje, tudo tem sido em vão, tudo tem sido experimentado; e os doutores mundanos ainda gritam nas salas diante das moças embasbacadas, mostrando os colos e os brilhantes que a ciência tudo pode. (BARRETO, 2017, p. 55)

Haverá contágio na loucura? Ouvi sempre falar que alienistas notáveis atribuíam a loucura de velhos guardas à ambiência dos hospitais; aqui, contaram-me vários casos. A imitação, que é um poderoso fator de progresso social útil, positivo, pode bem ser contada em sentido contrário, um fator de regresso do indivíduo, e aqui sobra inteligência débil de modo a fazê-la copiar gestos e coisas dos loucos que a cercam. (BARRETO, 2017, p. 72)

Se a linguagem não é capaz de representar, apreender ou recuperar a essência de algo, escrever um diário nunca é ter de volta, de modo fiel, o passado, mas escrever uma estória sobre uma história que aconteceu e se perdeu para sempre. O teórico Lejeune (2008, p. 296) reconhece, em seus estudos, a seletividade contida no gênero, o que reforça seu aspecto lacunar.

É certo que o diário gostaria de ser, no tempo, o que o espelho da feiticeira é no espaço e poder concentrar numa frágil superfície, a imagem total da realidade que a circunda. Ser uma espécie de “pan-óptico”. É isso que, às vezes, pretende fazer: “Querido diário, vou lhe contar tudo”. Mas é ilusão. O diário está longe de ser o espelho da feiticeira, ele é na verdade, um filtro. Seu valor se deve justamente à seletividade e às descontinuidades. (LEJEUNE, 2008, p. 296)

Se para Lejeune (2008, p.296), o verdadeiro diário é alusivo, é comum no livro o tratamento dos internos pelas iniciais dos seus nomes, o que torna a leitura ainda mais diferente entre aquele que sabe os nomes dos internos e o leitor que não possui esse conhecimento. Ao mesmo tempo, essa característica também confere uma despersonalização, pois dizer que um interno não passa de uma consoante talvez tenha sido um modo de dizer que o próprio narrador não passava, ali, de mero número, o que reforça o testemunho do sofrimento do narrador. Como exemplos, segundo Barreto (2017, p. 56), “Há um doente aqui, F.P., em quem eu vejo misturado o amor e a presunção de inteligência e de saber”; ou ainda, “Quando encontrei V. de O. no corredor do Hospício e ele me falou de forma diferente de todos os outros...” (BARRETO, 2017, p. 57); “No

salão, há um bilhar, e eu admirava que um rapaz, O., que passava o dia inteiro a cantarolar pornografias, em que misturava reminiscências de família...” (BARRETO, 2017, p. 59) e “Resolvi deixar de frequentar a biblioteca porque, quando não era o V.O., eram o F.P., com suas dissertações de tico-tico e enumeração dos seus parentes doutores e bacharéis, o C.B., com o seu estardalhaço, que não me permitiam ler com atenção” (BARRETO, 2017, p. 85).

Se Nietzsche tratou da desconstrução do sujeito e transformou o todo coeso e soberano de antes (“eu”) em vários “eus”; a forma fragmentada do diário traduz, na literatura, essa multiplicidade de egos, em que “eus” contraditórios, fragmentados, descontínuos, repetitivos, redundantes, alusivos e lacunares convivem e se alternam. E, em *Diário do Hospício*, esses “eus” são expostos. Como exemplo, a vontade do narrador de viver sem comunhão com os seus semelhantes em “lastimo não ter outra forma de talento em que minha inteligência pudesse trabalhar, absorver toda a minha atividade, sem comunhão com os meus semelhantes” (BARRETO, 2017, p. 78) se alterna com “..gosto de conversar e pilheriar; e sei conversar com toda gente...” (BARRETO, 2017, p. 47).

Há sempre um abismo entre o diário tal qual é escrito e o diário tal qual é lido, pois qualquer tentativa de apreender o tempo é inócua. Ora, qualquer texto carrega em si essa diferença e Barthes (2004, p. 62) já o definia como um “tecido de citações”, conquanto aquele que lê precisa fazer uma nova reescritura. Assim, o que é escrito jamais pode coincidir com o que é lido. Além disso, o que é escrito jamais pode retratar o que se quer realmente escrever, pois a linguagem, já dizia Nietzsche, é convenção arbitrária que generaliza e apaga a individualidade. Uma vez escrito, o texto ganha vida própria e é a linguagem que passa a performar. De todo modo, qualquer tentativa de se apreender uma vida através de um texto é impossível, tudo o que existe é uma ilusão que se cria para nos dar alguma sensação de controle e segurança.

Por fim, nesta primeira fase da pesquisa, foram identificados os aspectos mais importantes para o que Lejeune (2008, p. 257-339) considera para o gênero diário. Na próxima etapa, serão problematizados os limites e impasses dessa definição, já que na obra aparece, gradualmente, uma tentativa de ficcionalização, que parece intencional. Nessa perspectiva, *Diário do Hospício* é gênero diário, confessional, que possibilitou ao autor Lima Barreto aliar em justa medida a experiência de interno com a sensibilidade de escritor, tornando-o capaz de transmitir um testemunho através de um gênero ficcional; testemunho que, se impossível de

ser transmitido integralmente, é, entretanto, essencial naquilo que se pode transmitir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. O observador no escritório. Editora Record, 2009.

BARRETO, Lima. Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.

_____. Recordações do escrivão Isaías Caminha. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Diário do Hospício; O cemitério dos vivos. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. O rumor da língua. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BLANCHOT, Maurice. O diário íntimo e a narrativa. In: _____. O livro por vir. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 270-8

BOSI, Alfredo. O cemitério dos vivos. Testemunho e ficção. *Literatura e Sociedade*, v. 12, n. 10, p. 13-25, 6 dez. 2007.

Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i10p13-25>>
Acesso em: 19 de agosto 2019.

CHARTIER, Roger. O autor entre punição e proteção. In: _____. A aventura do livro: do leitor ao navegador (1997). Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

COSTALLAT, Benjamim. Mistérios do Rio. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1990.

CULLER, Jonathan. Identidade, Identificação e Sujeito. In: _____. Teoria Literária: Uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda. 1999. p. 107-17

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? (1969) In: *Ditos e Escritos – Estética: literatura e pintura; música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Cascatas de modernidade. In: *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 9-32

KLINGER, Diana. Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In: _____. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 13-109.

_____. Diários e blogs. In: _____. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 13-109

MARTON, Scarlett. Nietzsche e Descartes: filosofias de epitáfio. O que nos faz pensar [S.l.], v. 11, n. 14, p. 7-23, aug. 2000. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/142>>. Acesso em: 05 jul 2019.

_____. Nietzsche: consciência e inconsciente. In: _____. *Extravagâncias*: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. Ijuí, RS/São Paulo: Unijuí/Discurso Editorial, 2000. p. 167-82

MOSÉ, Viviane. O Sujeito moderno. In: Nietzsche e a grande política da linguagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira. São Paulo: Hedra Ltda., 2007.

_____. *A vontade de poder*. Trad. de Marcos Sinésio P. Fernandes e Francisco José D. de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

RIO, João do. Cinematógrafo (Crônicas Cariocas). Rio de Janeiro: ABL, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). História da vida privada no Brasil, vol. 3. cap. 7, p. 513-620, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, E. Crítica Biográfica, ainda. Cadernos de Estudos culturais. Campo Grande-MS, v. 2, n. 4., p. 51-7, jul./dez.2010.

SIBILA, Paula. Eu visível e o eclipse da interioridade. In: _____. O show do eu. A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 89-113

**OS SABERES DOS ALUNOS E A PRÁTICA DOCENTE EM
LÍNGUA PORTUGUESA – INTERAÇÃO,
CRIATIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO**

Moacir dos Santos da Silva (UCP)

moacir.cap@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

A necessidade de atender a uma demanda atual que vem priorizando as interpretações, nos diversos contextos, inclusive interdisciplinares, representou um dos motes para este projeto de pesquisa. Em relação ao ensino da língua portuguesa, hoje é muito significativo “o que dizer” e o “como se diz”, ou seja, ter competência e habilidade para entender/construir um discurso e interagir com o outro de forma eficaz tem sido cada vez mais preponderante; assim, mais do que aprender formas e explicações que apenas priorizem a língua pela língua, sem desdobramentos, está o contexto e sua significação/ressignificação, seu jogo específico que é corporificado de diversas formas, com os gêneros, com as figuras e funções da linguagem específicos. Dessa forma, interagir com os alunos e entender os saberes e dificuldades que norteiam o seu aprendizado/discurso/conhecimento e levantar essas informações separando-as, analisando-as à luz de estudiosos e aproximando-as das variadas linhas de abordagens específicas poderão auxiliar na implementação de mecanismos facilitadores no ensino da língua.

Palavras - chave:

Prática. Ressignificação. Língua portuguesa. Saberes dos alunos.

1. Introdução

O ensino da língua portuguesa precisa convergir muito com os anseios e interesses dos alunos à margem. Embora se saiba que exista toda uma estrutura com habilidades e competências e com as diversas metodologias advindas de municípios, estados e federação muito bem preparada, pensada e articulada por profissionais da educação, inclusive por professores da língua materna, ainda se nota a necessidade de aproximação e de atualização.

É inconcebível um ensino da língua, principalmente o de instituições públicas, que desconsidere o contexto histórico e que acabe deixando de fora, de forma sistemática e com certa constância, o aluno e suas mazelas, um dos principais personagens no contexto do ensino/ aprendizagem.

Sobre essa preocupação em trabalhar-se o ensino do português fo-

cando a gramática e o sistema pelo sistema, numa metalinguagem contínua, Azeredo (2018), apresenta a sua contribuição:

É óbvio que as pessoas aprendem a se comunicar na respectiva língua materna sem jamais parar para observar como as palavras se diferenciam e como se combinam. Também é certo que a aprendizagem da nomenclatura gramatical e dos procedimentos de análise morfológica ou sintática não é pré-requisito para um domínio proficiente da língua como meio de interação social. (AZEREDO, 2018, p. 18)

Com base na citação, segue-se a caminhada exaltando-se a importância da comunicação e da interação entre os indivíduos, falantes da língua. No entanto, não seria essa prática, propriamente dita e somente, o que acarretaria o ensino “proficiente” do português e suas especificidades. Para destacar e enfatizar a discussão, Azeredo (2018) continua com as reflexões:

Muitos linguistas e educadores compartilham a tese de que a aprendizagem e a prática da análise gramatical não tem qualquer influência na ampliação e aperfeiçoamento da competência linguística do estudante; eles argumentam que a leitura e a escrita são habilidades que se adquirem sem necessidade de teorização, simplesmente com a prática. (...) Com certeza, desse modo se aprende – para o gasto, dispondo daquelas informações básicas que qualquer pessoa tem – cozinhar, a dançar, a fazer instalações elétricas. Será que também se aprende a ler e a escrever com desenvoltura? (AZEREDO, 2018, p. 19)

Assim, estreita-se o foco da discussão, a popularização, o enfoque na prática e nos anseios dos alunos seria suficiente para adquirir-se uma aprendizagem significativa e consistente para toda uma vida, no que concerne ao ensino da língua, sem a necessidade de uma teorização?

Ainda nesse viés de ensino/aprendizagem, as emoções, as interações e o afeto contam muito. Há de considerar-se a assunção do sujeito como pleno, pulsante, presente. Paulo Freire nos aponta isso, sem rodeios, falando da importância de um gesto, de uma atitude de um professor e as consequências para a vida e o saber de um aluno.

A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996 p. 42)

Paulo Freire continua a falar desses gestos concretizando uma ação de um professor ao entregar os trabalhos escolares aos alunos e com apenas um balançar de cabeça validar o feito de um aluno, que tirou nota

dez na redação. Na verdade, ele descreve isso de um dos seus professores, num passado considerável, como um marco na sua história acadêmica, uma verdadeira demonstração de respeito e consideração por sua história, enquanto discente (FREIRE, 1996, p. 43).

Hoje ainda é pouco comum professores observarem a história de vida dos alunos para alicerçarem suas práticas, mas quando isso ocorre comentários do tipo: “professor você é diferente”, “parece que na sua matéria eu aprendo com mais facilidade”, “ a aula passou tão rápido”, “o que vamos ter amanhã? (...)”. Isso pode ser trabalhoso ou simples, mas não tem preço.

Outro aspecto que é muito relevante na prática investigativa e na sondagem que se possa fazer acerca do saber do aluno é o estreitamento de expectativas a partir das próprias informações e a possibilidade de um avanço significativo para a história de vida de uma família, de um grupo, de uma comunidade.

Depois de analisarem-se também as questões emotivas/relacionais com base nas ideias de Paulo Freire como também preponderantes no ensino da gramática e da língua portuguesa, apresenta-se uma resposta de Azeredo a uma questão que ele mesmo levanta, de relevância, que é o ensino da língua como prática ou treinamento; ele defende a necessidade disso, mas ressalta a importância do exercício da introspecção inerente à análise e avaliação do próprio desempenho (Cf. AZEREDO, 2018).

De minha parte, alinho-me com os que defendem a importância dessa introspecção como fundamento da qualidade da leitura e do desempenho da expressão. Segundo esse ponto de vista, nossa competência na língua materna se amplia quando a promovemos do papel de mero instrumento de comunicação ao de objeto de observação, quando ela deixa de ser apenas uma ferramenta de uso cotidiano e se torna, além disso, uma fonte de possibilidades. Quando alguém passa a entender como a língua se organiza para desempenhar suas funções, seguramente se torna muito mais apto a extrair significados de suas formas, seja como leitor, seja como enunciador. Dá-se, desse modo, um salto qualitativo no relacionamento do indivíduo com sua língua. (AZEREDO, 2018, p. 20)

Essas abordagens e considerações que serão debatidas ao longo do trabalho. A unicidade que envolve os alunos e a pluralidade de situações em que se encaixam e ainda a metodologia de ensino a ser escolhida para a prática pedagógica no cotidiano de uma sala de aula, fará muita diferença na *performance* e no desenvolvimento do cidadão, que precisa estar apto para extrair as diversas formas da língua e suas nuances nos textos.

2. *O que o aluno sabe*

Locke detalhou a tese da tábula rasa em seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, de 1690. Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum (*i.e.* a mente é, inicialmente, como uma “folha em branco”), e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência.

É essa experiência que é muito debatida ao longo de nossa trajetória e que não pode ser restrita a este ou aquele espaço, aprende-se por toda uma vida. E o saber de um aluno o acompanha desde o seu nascimento, entrecorta as suas relações e o expõe para o mundo, mesmo que, por vezes, essa não seja a sua intenção.

Por outro lado, o profissional da educação que não vislumbra tal situação ou não se coloca atento para interagir e “mensurar” as informações trazidas na bagagem peculiar do aluno, perde uma enorme oportunidade de avanços a partir de situações concretas e cristalizadas, para intervir, dialogar, aprimorar e modificar, se for o caso.

Na verdade, o que sempre se precisa considerar é que o aluno sabe. A questão é o que ele sabe que vem representado com significações e ressignificações, em seu contexto particular, multifacetadas pelas diversas influências. Sobre isso, Azeredo (2018), dá outra contribuição:

[...] o mundo do ser humano não é uma mera coleção de objetos heterogêneos, mas um universo de significados criado pelo próprio homem em virtude de sua condição de ser social e histórico, um universo de significados produzido por sua intervenção criativa e expresso nas múltiplas formas de simbolização – palavra, gesto, desenho, pintura, escultura, música etc. –, nas formas de organização social – família, escola, religiões, partidos políticos, clubes etc. – nas profissões, nos esportes – nos estatutos, contratos, regimentos etc. etc. (AZEREDO, 2018, p. 124)

Assim, consolida-se um cidadão que se encontra “presente” em uma sala de aula, com sonhos, desejos, anseios, frustrações, pedindo passagem, disposto a ocupar o seu espaço, desejoso de entender a sua própria história e nela intervir a seu favor.

A questão é que o que já se encontra “planejado”, a nível local e regional, os currículos, os projetos político-pedagógicos, dentre outros; nem sempre vislumbra oportunidades para ações, relacionadas ao ensino/aprendizagem, mais particularizadas, mais personalizadas, com nome, sobrenome e endereço. E, dependendo do professor, isso é totalmente inviabilizado, por uma prática objetiva, fria e sem RG (Registro Geral).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A pouca importância que se reserva aos saberes dos alunos e suas idiossincrasias pode levar a crença de que as bagagens e as especificidades, trazidas por eles ao ambiente escolar, têm menos peso, ou seja, são saberes menores, que poderão ou não ser considerados, dependendo do professor, do ambiente escolar e de outras circunstâncias.

Paulo Freire (1996), já trazia questionamentos pertinentes aos saberes dos alunos e seu entorno:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 30)

Não é de se espantar mesmo o rótulo de um saber menor, por parte dos alunos, considerando-se a sua origem: de locais humildes, com precariedade, simples e com muitas questões sócio-econômico-político ambientais a serem resolvidas. A negligência ou o crime maior talvez seja a desconsideração desses personagens e dos “pequenos” detalhes que os envolvem, e a continuidade do processo sem o mínimo pudor ou peso na consciência, com total indiferença.

E dando continuidade, Paulo Freire ainda instiga:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30)

E ainda para bem demarcar a situação “incômoda” às classes sociais periféricas e à margem, o mesmo Paulo Freire responde “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 1996, p. 31).

Assim, o que ainda se pode dizer, depois de uma análise discursiva respaldada em autores como José Carlos Azeredo e Paulo Freire, acerca dos saberes dos alunos e suas nuances, é que as oportunidades para

essas expressões precisam acontecer para o bem de todos: das pessoas, da escola, da sociedade.

3. *Práticas docentes efetivas em língua portuguesa*

Qual o objeto de ensino do trabalho, em sala de aula, de um professor de língua portuguesa? Sobre isso, Azeredo nos fala o seguinte:

Isto só é possível se o professor de língua entender que o objeto do seu trabalho em sala de aula é a própria língua, não como um conjunto de exemplos de fatos que classificamos por meio de rótulos (substantivo, verbo, pronome, sujeito, predicado, composto por aglutinação, derivado por sufixação, narração, descrição etc.), mas como um conhecimento cuja ampliação equivale à própria ampliação da capacidade de compreender, de dizer e de criar. (AZEREDO, 2018, p. 20)

Essa ampliação é que valida o texto e seus gêneros, a apropriação do discurso, a capacidade interpretativa e analítica e a interação com detalhes e proficiência.

Uma prática educativa que inclua o discente, como um dos personagens principais onde ele se sinta parte efetiva do ensino/ aprendizagem, tende a ser mais compatível e produtiva e, de fato, estará corroborando com o que deveria ser o ensino público, inclusive da língua portuguesa.

Mais uma vez, apropriando-se de outro discurso, Paulo Coimbra Guedes (2002) nos diz ainda:

Só o exercício constante da escrita a respeito do que está próximo, do que nos atrapalha, incomoda, intriga, desafia, pode dar a necessidade prática da escrita e o indispensável domínio dos recursos expressivos da língua para avaliar as reais dificuldades de organizar por escrito o que se quer dizer. (GUEDES, 2006, p. 55)

Na verdade, não existe uma fórmula exata que garanta uma prática eficaz e que acarrete numa aprendizagem pertinente; no entanto, alguns fatores contam bastante nessa ação contínua de todos os dias, dentre eles uma interação respeitosa e democrática, a observação do meio e da cultura do discente, a experiência – que não se adquire apenas com a idade –, e a resiliência, que deve ser muito mais do que ter paciência.

A citação acima retrata a necessidade de trabalhar a leitura/escrita a partir de situações próximas e isso pode facilitar. Todavia, outras ações podem ser pensadas, José Carlos Azeredo (2018, p. 57) nos aponta:

A política de ensino adequada é a que reconhece o papel social e co-

municativo das formas e leva o estudante a dominá-las e selecioná-las de acordo com esse papel. Para tanto, o foco do ensino deve ser a articulação de três variáveis: as formas, os sentidos pretendidos e as situações comunicativas. (AZEREDO, 2018, p. 57)

Aqui cabe a observação de que no ensino da língua há de se ter objetivos e clareza dos passos a serem dados, nas aulas cotidianas, além de competência e domínio do que deve ser repassado para o aluno, para que as variáveis sejam alcançadas e o processo de ensino se consolide da forma necessária.

4. Considerações finais

Interagir com os alunos e entender os saberes e dificuldades que norteiam o seu aprendizado/discurso/conhecimento e levantar essas informações separando-as, analisando-as à luz de estudiosos e aproximando-as das variadas linhas de abordagens específicas poderão auxiliar na implementação de mecanismos facilitadores no ensino da língua.

Um trabalho que propicie a observação desse aluno como um participante efetivo do processo de ensino/ aprendizagem também facilita muito. O ensino da língua deve propiciar a compreensão do funcionamento da mesma no contexto da cultura, ampliando sua capacidade de exprimir e de captar conteúdos, representando o passaporte que permite com que o aluno transite conscientemente pelo mundo dos textos (AZEREDO, 2018, p. 64).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- CANAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELLOTA, Mário Eduardo. *Linguística funcional: teoria e prática*.

1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

CYSNEIROS, Elza D. M. *Professora: profissão?* Niterói, UFF, 1980. Dissertação de Mestrado em Educação.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.* 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência.* Trad. de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas;* tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento.* Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade.* Trad. de Maria Aparecida Baptista, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.* São Paulo: Parábola, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PATRIMÔNIOS CULTURAIS EM DUQUE DE CAXIAS: MÍDIA, DISCURSO E FORMAÇÃO DE PÚBLICO

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento (CBNB e UNIGRANRIO)

apcln@hotmail.com

Renato da Silva (UNIGRANRIO)

redslv333@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica e documental centrada na questão da comunicação que procura se estabelecer entre patrimônios/aparelhos culturais e o processo de formação de público. Nossa intenção principal é compreender como espaços culturais se apresentam ao público e de que maneira a mídia é utilizada ou não nesse processo. O recorte escolhido está centrado em cinco patrimônios da cidade de Duque de Caxias. Como referencial teórico, utilizamos autores que discutem os conceitos de mídia e discurso, assim como reflexões sobre a relação entre turismo e patrimônios culturais e sobre a influência da *internet* em processos de virtualização e socialização através das redes.

Palavras-chave:

Mídia. Patrimônio. Duque de Caxias.

1. Introdução

Uma questão que se destaca na relação entre representantes e gestores de patrimônios e/ou aparelhos culturais está centrada na problemática de comunicação com o público. De um lado, os patrimônios culturais buscam, cada vez mais, caminhos para acessar e conquistar públicos diversificados. Por outro lado, o público geralmente afirma desconhecer as atividades oferecidas pelos patrimônios culturais e apontam como principal fator, a falta de divulgação. Ora, temos aqui um cenário paradoxal pois se os espaços culturais afirmam divulgar suas atividades, como o público se ressentido de falta de divulgação?

Parece adequado na problematização desse fenômeno a utilização de uma obra literária do escritor tcheco Franz Kafka chamada “O processo”. Nesse romance, Kafka apresenta a situação de um funcionário que trabalha em um banco e que é acusado de um crime que desconhece ter executado. Ele é condenado por um tribunal, mas não é enviado a uma penitenciária. Josef K, nome do personagem, está preso em sua própria vida enquanto através de uma longa peregrinação procura compreender o enigma no qual se encontra repentinamente. Nesse caminho, a burocracia

que não é capaz de levar a lugar algum ou a alguma resolução da questão é apresentada como um labirinto sem possibilidade de fuga ou saída.

Podemos compreender esse romance de Frank Kafka como uma metáfora da própria vida e da nossa cotidianidade. Enquanto atores sociais, estamos inseridos, diariamente, numa rotina burocrática. Nessa rotina, que processos nos aprisionam? As instituições públicas são, em sua essência, burocráticas. Se todos – sujeitos e aparelhos culturais – somos reféns de uma vida burocrática, como pensar em uma comunicação que, efetivamente, promova uma integração entre ambos e, de certa maneira, uma escapatória dessa burocratização?

Além disso, não podemos deixar de pensar na(s) influência(s) que a comunicação via internet vem exercendo em nossa sociedade e que engloba(m) nossos hábitos, comportamentos e maneiras de pensar. Dessa forma, escolhemos como ponto de reflexão para esse artigo a possível relação que se dá entre espaços patrimoniais → público, exatamente nesse sentido. Ou seja, nossa questão principal é pensar de que maneira os patrimônios “se apresentam” com o objetivo de formação de público. Que discurso é utilizado nessa “apresentação” e como a mídia é utilizada (ou não) nesse processo.

Como o quantitativo de patrimônios e dos aparelhos culturais é significativo no Estado do Rio de Janeiro, nos propomos aqui a recortar esse universo em uma amostra bem reduzida e ligada mais diretamente ao nosso lugar de fala: o município de Duque de Caxias, situado na Baixada Fluminense. Em Duque de Caxias, temos uma lista de quarenta e um patrimônios distribuídos entre os quatro distritos do município. Esses patrimônios municipais foram listados pelo Conselho Municipal de Cultura de Duque de Caxias em 2006. Embora a composição de patrimônios seja diversa, incluindo desde igrejas, sambaquis, conjuntos arquitetônicos, instituto de educação e terreiros, vários outros aparelhos culturais ficaram excluídos desse inventário como o Instituto Histórico da Câmara de Vereadores de Duque de Caxias e o Museu Ciência e Vida.

Dessa forma, a partir de material coletado através da internet, decidimos escolher cinco aparelhos culturais que atuam na cidade e analisar os discursos que eles apresentam ao público através da internet. Para isso, procuramos acessar sites, *blogs* e páginas de *Facebook* oficiais dos aparelhos culturais escolhidos. Essa metodologia caracteriza nossa pesquisa como bibliográfica e documental, básica, qualitativa e descritiva. Como referencial teórico escolhemos trabalhar com documentos base do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) e do Instituto de Patrimônio His-

tórico e Artístico Nacional (IPHAN) para apresentar resultados relacionados à formação de público. Trazemos contribuições de Manuel Castells (2003) e Márcio Vilaça (2018) para pensar na constituição de uma sociedade de rede e na virtualização ou digitalização das práticas sociais.

Mas, para defender um posicionamento de prática social híbrida, ou seja, que se estabelece tanto no virtual quanto no espaço físico, buscamos criar um ligação entre os trabalhos de Alexandre Sá (2018) e de Walter Benjamin (2012). Por fim, com o intuito de analisar o discurso dos espaços patrimoniais, buscamos auxílio em Discini (2013) com o intuito de fundamentar o conceito de dialogismo a partir da teoria de Bakhtin.

2. *Formação de público e espaços patrimoniais*

Instituições como museus, bibliotecas e aparelhos culturais e patrimoniais brasileiros datam de mais de um século de existência. Na região sudeste, por exemplo, temos o Museu Nacional que recentemente completou 201 anos de existência. No entanto, os estudos de público de centros culturais e de museus têm menos de 30 anos em nosso país. Por que desenvolver estudos de público é importante para esses espaços patrimoniais?

Primeiramente, pela própria transformação interna desses lugares. Por muito tempo pensou-se que museus e outros aparelhos culturais tinham como principal objetivo apenas a guarda e preservação de bens culturais materiais. Para Pelegrini e Funari a partir do século XIX há um investimento nos lugares de patrimônio com o intuito de colaborar na construção do conceito de Nação. Era necessário investir na idéia de coesão, de homogeneidade, na criação da nacionalidade. Elementos como a língua, o hino, os símbolos nacionais, por exemplo. Os patrimônios culturais também foram amplamente utilizados nesse propósito.

Mas, com o tempo, a função social desses espaços tem se modificado pois inicialmente era reservado a uma classe elitista e, atualmente, tem tentado se aproximar mais do cotidiano social. Esses lugares têm buscado ampliar seus campos de ação e, nesse processo, tem se reinventado a partir das demandas sociais. Em pesquisa realizada pela Oi Futuro e Consumoteca há uma linha do tempo das funções dos museus, como visto a seguir:



Fonte: Pesquisa Museus Brasileiros 2019: OI Futuro e Consumoteca
Disponível em: <https://oifuturo.org.br/pesquisa-museus-2019/>

Acreditamos que essa linha evolutiva não deve ser compreendida como uma modificação progressiva porque todas essas funções coexistem em nossa cotidianidade. Ou seja, embora os museus (especificamente avaliados na pesquisa) se apresentem como elemento de transformação social, eles não perderam sua ligação efetiva com os locais de memória ou sua associação ao lazer no qual, atualmente, é bastante utilizado.

Alexandre Sá, inclusive, nos leva a uma reflexão do que hoje estaríamos vivendo a era da reprodutibilidade turística. O conceito de reprodutibilidade é utilizado primeiramente por Walter Benjamin ao analisar a transformação ocorrida no início do século XX. Benjamin (2012, p. 24) avalia a transformação da obra de arte em objeto. Ele defende que o conceito de reprodutibilidade sempre existiu na história humana, mas é a partir da sua rápida reprodução que se constrói uma ponte estreita com “os movimentos de massa de nossos dias”. Um movimento que tem uma face destrutiva: “a liquidação do valor de tradição na herança cultural”.

Da ocorrência singular à ocorrência em massa, a fotografia permite que a mão seja suplantada pelo olho porque este apreende de forma mais rápida o instante de um momento vivido. Enquanto a mão é mais lenta para registrar um momento, o olho fora do corpo humano (fotografia) apreende esse momento mais rapidamente de forma que a reprodução da imagem seja tão rápida que consegue “manter o passo com a fala” (BENJAMIN, 2012. p. 15).

Para Alexandre Sá (SÁ, 2018, p. 89) também a imagem é o “eixo norteador da reprodutibilidade turística. Para ele, podemos aproximar “a imagem da cidade da própria imagem da obra de arte”. E nas cidades, os espaços patrimoniais tem mantido relação estreita com o turismo, o lazer e a cultura.

Há no turismo algo de construção involuntária que é bastante interessante, pois dentro de uma época de consumo de massas, tudo de uma cidade deve estar preparado para servir de base a este encontro com o es-

traßeiro. E obviamente, a ficção pode também fazer parte deste jogo. (SÁ, 2018, p. 82)

Walter Benjamin contemplou uma mudança de paradigma da obra de arte que vira produto de consumo de massa. O que temos atualmente é que tudo pode virar produto de consumo de massa. O turismo cultural também. Nossa era está para além da mera reprodutibilidade e sim para um “combo” entre reprodutibilidade e comunicabilidade.

Para Sá (2018, p. 83; 89), vivemos na superficialidade de uma comunicação “imediate, direta, sedutora, sem nenhum mistério e sem nenhuma reflexão”. Os locais de cultura e a cidade viram, de certa forma, pontos de registros fotográficos, de “construção de uma realidade não-natural”, mas que deseja inegotavelmente produzir signos de comunicação. Uma era de intensidade de deslocamentos e de transmissão de dados.

Atividades culturais, artísticas, sociais e recreativas são consideradas como um dos caminhos que trazem uma real melhora na qualidade de vida de uma população. [o que é pobreza?]. Dessa forma, é preciso ponderar que os estudos de público podem servir como coleta de dados significativos que auxiliam na formulação de políticas públicas mais eficientes. Além disso, a pesquisa auxilia a própria instituição que, a partir do conhecimento de seu público pode planejar seus objetivos e programas de ação.

Conhecer o público e o não público dos museus, é fundamental para a análise e o debate sobre a democratização das instituições museológicas, e o seu uso (e não uso) por parte dos diferentes setores da sociedade contemporânea. (MUSEUS EM NÚMEROS, 2011, p. 93)

De acordo com o Cadastro Nacional de Museus (CNM)/Ibram, dos museus cadastrados em todo o território brasileiro, 74,7% declarou realizar pesquisas de público. Essa estatística inclui apenas os museus cadastrados. Dessa forma, ainda não existem dados suficientes de quase 26% desse cadastramento e de outros não cadastrados. Assim como é fundamental conhecer quem se constitui em “não público” desses espaços. Mas, como conhecer o público visitante desses espaços?

O Formulário de Visitação anual (FVA) é um instrumento de coleta criado pelo Instituto Brasileiro de Museus com a finalidade de cumprir o decreto nº 8.124/2013, artigo 4º, inciso VIII que determina que os museus brasileiros informem “dados e informações relativas às visitas anuais, de acordo com ato normativo do Instituto”. Quanto às técnicas de contagem de público referentes ao ano de 2017, as informações enviadas

ao Ibram ressaltam as mais utilizadas pelos museus na contagem de seus públicos como podemos observar a seguir:

Técnicas de contagem de público	Quantidade de museus por técnica utilizada	%
Livro de assinatura	828	76,60%
Roleta/Catraca	38	3,52%
Ingresso contabilizado	123	11,38%
Contador manual	139	12,86%
Sensor eletrônico	15	1,39%
Formulário	85	7,86%
Lista de presença em atividades do museu	265	24,51%
Outra	79	7,31%
Não realiza contagem de público	80	7,40%

Fonte: Ibram/FVA 2017

Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/RESULTADOS-FVA-20171.pdf>

Percebemos que o livro de assinatura continua sendo a técnica mais utilizada e que das 1.801 respostas válidas, apenas 80 museus (ou 7,4% do total) não utilizam nenhum sistema de contagem de público. A contabilização de público é realizada através da presença física do visitante ao museu. Mas, o espaço virtual também é utilizado na comunicação e na captação desse público. Como a mídia pode ser uma intermediação entre público e patrimônios culturais?

3. Onde a mídia entra nesse processo?

Não podemos falar de mídia sem, primeiramente, estruturar esse conceito. Como apontado Chomsky (2014, p. 33) o termo mídia deve ser compreendido em sentido bem amplo. Por isso, escolhemos contextualizar historicamente o surgimento do termo mídia a partir do trabalho de Asa Briggs e Peter Burke (2016). Para os autores, esse termo foi incorporado ao *Oxford English Dictionary* a partir da década de 1920. Desde então e, mais especificamente a partir de 1950, o mundo acadêmico passa a demonstrar interesse pelo estudo da propaganda a partir da primeira metade do século XX. As contribuições de Walter Benjamin, Adorno, Claude Lévi-Strauss e Nicklas Luhmann trouxeram ao debate as modificações sociais oriundas da chamada “revolução da comunicação”.

A comunicação e seus meios fazem parte da própria história da humanidade. Por isso, Briggs e Burke, enquanto historiadores, apontam que geralmente nos esquecemos que o interesse pelos meios de comunicação e os fenômenos da mídia são muito antigos. Pois,

[...] o que no mundo não é comunicação? Por outro lado essa história se restringirá à comunicação de informação, de idéias e entretenimento sob a forma de palavras e imagens, por meio de fala, escrita, música, publicações, telégrafo e telefone, rádio, televisão e, há pouco tempo, internet. (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 13)

O que passamos a realizar a partir da segunda metade do século XX é uma teorização da comunicação que ganha novos vultos em seu domínio oral através da era do rádio e em seu domínio visual através da era da televisão. O conceito de mídia é compreendido como um sistema no qual há uma constante mudança, que incorpora novas ordens tecnológicas e que, através de seus elementos, pode desempenhar maior ou menor destaque.

Esses elementos incluem muito mais do que apenas os suportes de informação como rádio, televisão e internet. Chompsky (2014, p. 33), por exemplo, também vai incluir periódicos de ensaio e até a cultura acadêmica. Nesse trabalho, temos como foco de meios de comunicação a internet porque entendemos, como apontado por Castells (2003, p. 99), que instrumentalizamos esmagadoramente os usos dessa rede e esses usos estão cada vez mais “estritamente ligados ao trabalho, à família e à vida cotidiana”.

Manuel Castells, em suas reflexões sobre a Galáxia da Internet afirma que a internet despertou interesse de vários pesquisadores em relação ao potencial de interação social nesse universo. A existência das variadas comunidades virtuais nos levaria a admitir que a Internet é um novo suporte tecnológico para a sociabilidade. De uma sociabilidade diferente de outras, nem superior e nem inferior. Também o autor defende que é necessário redefinir o termo comunidade. Para o autor, a sociabilidade baseada em um lugar ainda existe, pois as relações sociais evoluem, mas não em um padrão uniforme. Há uma grande diversidade de padrões de sociabilidades nas diversas sociedades.

Talvez o passo analítico necessário para se compreender novas formas de interação social na era da Internet seja tomar por base uma redefinição de comunidade, dando menos ênfase a seu componente cultural, dando mais ênfase a seu papel de apoio a indivíduos e famílias, e desvinculando sua existência social de um tipo único de suporte material. (CASTELLS, 2003, p. 106)

Castells (2003, p. 102-4) busca defender os efeitos positivos da interação social mediada pela *internet*, pois os indivíduos estariam expostos a uma fonte maior de informação. Para respaldar seu argumento, o autor traz resultados de algumas pesquisas realizadas por Di Maggio, Hargittai, Neuman e Robinson que demonstraram que, em geral, usuários

de internet costumam frequentar mais ou desenvolver um relacionamento mais estreito com atividades culturais do que os não usuários da *internet*. Entre as atividades desenvolvidas teríamos: leitura de livros literários, frequência de eventos de arte, saídas ao cinema e práticas de esportes.

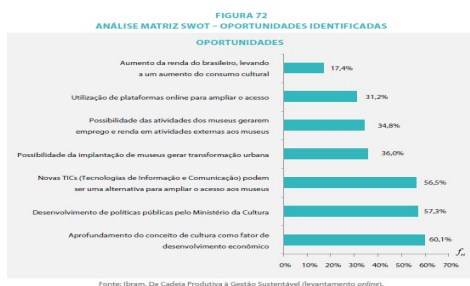
No entanto, não podemos afirmar que existam apenas efeitos positivos na sociabilidade de usuários da internet pois há pesquisas que apontam, ao contrário, uma tendência a perda da sociabilidade física e ao isolamento. Mas, para Castells o uso da internet também pode servir como substituto de atividades sociais, mas não é o impacto dominante que se pode observar atualmente. Para ele a Internet pode ser considerada como suporte material do individualismo em rede. Mas esse individualismo não significa isolamento. As redes online podem tomar forma do que ele chama de “comunidades especializadas”. E o que seria isso? Um tipo de sociabilidade ou de interação entre grupos de interesses específicos. Os “portfólios de sociabilidade” são desenvolvidos pelas pessoas de acordo com as várias redes que elas pertençam. O investimento nessas redes é variável e depende do momento de construção e reconstrução dos indivíduos de suas formas de interação social.

Uma vez que a Internet está se tornando um meio essencial de comunicação e organização em todas as esferas de atividade, é óbvio que também os movimentos sociais e o processo político a usam, e o farão cada vez mais, como um instrumento privilegiado para atuar, informar, recrutar, organizar, dominar e contradominar. O ciberespaço torna-se um terreno disputado. (CASTELLS, 2003, p. 114)

Márcio Vilaça (2018, p. 93) também propõe uma reflexão sobre “mudanças nas práticas sociais influenciadas pelas mediações digitais e pela virtualização ou digitalização de práticas sociais”. O autor não assume uma postura de uma visão otimista ou pessimista, mas um olhar mais prático e voltado para as práticas do cotidiano. Para ele é importante “refletir sobre como as tecnologias nos conectam ou desconectam em situações reais”, definindo assim o que seria a relação entre uma “cultura próxima” e uma “cultura mais global”. Nessa relação os sujeitos criam as generalizações por acreditarem que o vivido no mundo próximo pode dar conta da complexidade do vivido em maior amplitude.

Afinal, a rede que nos aproxima também pode nos afastar. A rede, que possibilita tantas formas de entretenimento e comunicação, pode também nos deslocar de situações e isolar, mesmo quando estamos cercados de pessoas. (VILAÇA, 2018, p. 102)

Em 2014, o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) divulgou um estudo chamado “Museus e a dimensão econômica: da cadeia produtiva à Gestão sustentável”. Nesse levantamento *online*, o Ibram teve acesso a informações importantes quanto às potencialidades dos espaços museais. Dentre as informações coletadas gostaríamos de ressaltar aqui os itens referentes à utilização de plataformas online e de novas TIC’s como alternativas para ampliação de público. Os dados foram tabulados e apresentados através do seguinte gráfico:



Percebemos que o desenvolvimento de políticas públicas é um dos fatores mais importante na função dos espaços culturais. Mas, esse gráfico demonstra também o papel da *internet* na questão de formação de público desses espaços.

Cerca de cinco anos após esse mapeamento consideramos que os espaços culturais têm investido na utilização da mídia no processo de divulgação de suas atividades e de captação de público. Além disso, os aparelhos culturais são instituições burocráticas e lidam com processo de produção, acesso e consumo. A gestão de uma instituição cultural demanda a administração de bens e serviços e, também a contribuição na construção de ações públicas de cultura. O Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC) é uma plataforma criada como um banco de dados a serviço da transparência dessas informações à sociedade.

De acordo com informações disponíveis no site o governo traz para si a responsabilidade de tratar as informações produzidas pelos cidadãos em rede como “precioso recurso nacional” e justifica tal atitude com o argumento de que os cidadãos em rede estão muito mais conectados. Dessa forma, com informações e serviços públicos disponíveis a popula-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ção é capaz de desenvolver um modelo inovador de abordagem na sua relação com a administração pública. No modelo proposto pelo novo sistema, o governo local ou nacional atuará como facilitador e não como organizador de ações e iniciativas culturais.

Entendemos que esse modelo de atuação dos cidadãos pode ser muito ousado levando-se em conta a realidade atual da população brasileira. De fato, as informações estão cada vez mais disponíveis no ambiente virtual, mas isso não garante que um modelo de poder decisório tão equitativo pode ser gerado a partir da participação popular quando uma grande parcela da população encontra-se excluída do acesso aos bens culturais e patrimoniais do seu próprio local de convivência.

Tomando como análise os patrimônios da cidade de Duque de Caxias, percebemos que nem os próprios aparelhos culturais detêm autonomia suficiente para desenvolver suas atividades e ainda estão em processo de construção de comunicação com o público.

4. Uma análise dos discursos patrimoniais

Dos aparelhos patrimoniais que desenvolvem atividades em Duque de Caxias escolhemos trabalhar com os seguintes: Biblioteca Leonel de Moura Brizola, Instituto Histórico da Câmara de Vereadores de Duque de Caxias, Museu Ciência e Vida, Museu Vivo do São Bento e Museu da Taquara. O critério de escolha foi baseado no uso de plataformas na *internet*.

Fizemos um levantamento na Internet para buscar informações sobre as plataformas utilizadas pelos aparelhos culturais escolhidos nessa pesquisa. Nesse levantamento, levamos em consideração os caminhos de comunicação desses espaços com o público. Portanto, não foram considerados *blogs* de historiadores, habitantes/transeuntes, cujo interesse esteja voltado para a história local, compartilhamento de fotos de páginas pessoais, etc. Apenas os caminhos oficiais desses espaços.

Apresentamos os dados obtidos organizados na tabela a seguir:

Museu / Centro cultural	Facebook	Instagram	Blog	Twitter	Site oficial
Instituto Histórico de Duque de Caxias	-	-	-	-	https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1452
Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola	X 3.313	X 571 seguidores	-	- desativado	www.duquedecaxias.rj.gov.br OU http://mapadecultura.rj.gov.br/manchet e/biblioteca-publica-municipal-governador-leonel-de-moura-brizola

Museu Ciência e Vida	X 17788	X 433 seguidores	-	X 602 seguidores Desde Fev 2011	www.museucienciaevida.com.br
Museu Vivo do São Bento	X 6370	X 1039 seguidores	-	X 7 seguidores Desde Out 2013	www.museuvivodosabento.com.br
Museu Arqueológico da Taquara	-	-	-	-	www.duquedecaxias.rj.gov.br OU http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/museu-historico-do-duque-de-caxias-e-da-taquara

Observando a tabela podemos perceber que todos os aparelhos culturais buscam, de alguma maneira, estarem presentes no ambiente virtual. Todos os patrimônios pesquisados possuem um site oficial. Mas, também percebemos algumas curiosidades nesses sites. Uma delas foi perceber que tanto os *websites* da Biblioteca Municipal de Duque de Caxias quanto o Museu Arqueológico da Taquara são direcionados ao *website* da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Neste *website* encontramos apenas informações básicas desses locais como uma breve apresentação, local onde está situado, telefone, horário de atendimento. É o início do corredor burocrático.



Mas há uma diferença fundamental entre as formas de comunicação do Museu Histórico do Duque de Caxias e da Taquara e a Biblioteca Leonel de Moura Brizola. Este investiu em outros canais de redes sociais na Internet enquanto aquele é o aparelho cultural que menos utiliza esse espaço de comunicação. Não há registros oficiais do Museu Histórico na Instagram, no *Facebook* ou no *Twitter*.

Por outro lado, a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola possui cerca de 3.313 seguidores no *Facebook*. Se compararmos esses números com outras bibliotecas, podemos perceber que esses dados são significativos. Por exemplo, num ranking “facebookiano”, se compararmos a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola, a Biblioteca Parque Estadual (Centro-RJ), a Biblioteca Parque de Manguinhos, a Funda-

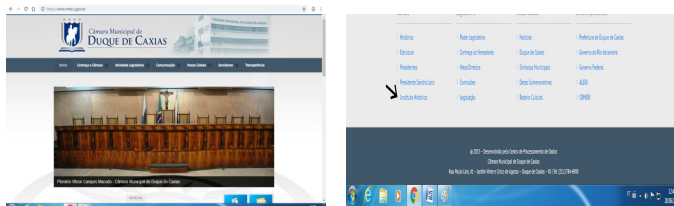
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ção Biblioteca Nacional e o Real Gabinete Português de Leitura, a biblioteca que funciona no centro de Duque de Caxias ocuparia a terceira posição do ranking, ficando a frente da Biblioteca Parque de Manguinhos (987 seguidores) e do Real Gabinete Português (81 seguidores).

Castells afirma que hoje esses canais de comunicação estão revolucionando as relações sociais. Foram fundamentais, inclusive, na realização de movimentos sociais que tiveram início nessas plataformas. Assim, parece um contrassenso a não utilização dessas mídias de massa como possível ferramenta de “revolução cultural” para os aparelhos culturais de Duque de Caxias.

Outro patrimônio que aparentemente apresenta uma subutilização de plataformas de grupos na Internet é o Instituto Histórico da Câmara de Vereadores de Duque de Caxias. No entanto, a diferença entre o IHDC e o Museu da Taquara se deve ao fato que o Instituto é subordinado à Câmara de Vereadores de Duque de Caxias e essa tem página no *Facebook* e no *Instagram*. Além disso, a Associação dos Amigos do Instituto Histórico (ASAMIH) tem uma página no *Facebook*. Dessa forma, as atividades e ações do Instituto Histórico são replicadas através de outras páginas e perfis, sendo mais divulgado ao público. Somente a página do *Facebook* da Câmara de Vereadores de Duque de Caxias possui 8.709 seguidores, além de 746 da *AsamihIhdc*, mais de 746.

No site da Câmara notamos mais uma diferença importante na forma de apresentação ao público. Apenas no rodapé há um direcionamento para o Instituto Histórico. Se o usuário da internet tiver conhecimento sobre o IHDC provavelmente encontrará a *link*. Mas, se o mesmo desconhece a existência do Instituto precisará passar por um montante de informações até que perceba essa possibilidade.



https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1452

Quanto ao discurso de apresentação do Instituto Histórico podemos afirmar que é um dos mais completos em termo de acesso rápido de

informações. Possui abas que contemplam desde um breve histórico da criação do IHDC até o acesso ao acervo até o momento disponível. Inclui também agenda de eventos, exposições e vídeos, galeria de prefetos e muitas informações históricas sobre a cidade de Duque de Caxias.

Especificamente em relação aos museus temos como material de análise as apresentações do Museu Ciência e Vida e do Museu Vivo do São Bento como as instituições museais que mais utilizam os canais de comunicação em massa para contato com o público. Temos que sinalizar que o Museu Ciência e Vida, embora funcione em Duque de Caxias, não é mantido pela prefeitura dessa cidade. O Museu Ciência e Vida é uma instituição vinculada ao CECIERJ e desde 2010 encontra-se em funcionamento como referência como museu direcionado especificamente à Ciência e Tecnologia.

O museu apresenta um site com um layout mais elaborado, com uma estética mais chamativa. O próprio logo do museu brinca com as cores como se fossemos convidados a uma aula de óptica, como podemos perceber no *print* da tela de apresentação do museu.



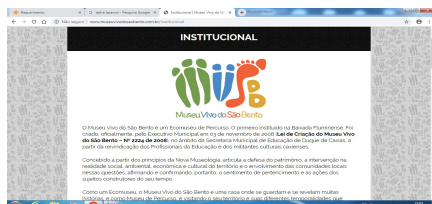
<http://museucienciaevida.cecierj.edu.br/home-page/>

No entanto, o discurso de apresentação não é convidativo ao leitor pois tem como texto principal o decreto de criação do museu, ou seja, um texto legislativo. O Museu Vivo do São Bento é o único aparelho cultural pesquisado que teria condições de comparação com o Museu Ciência e Vida. O *site* do Museu Vivo do São Bento também tem como página de apresentação institucional um texto legislativo (Lei de Criação), mas o *layout* do texto não lembra a forma legislativa. Além disso, justifica-se a utilização no primeiro parágrafo desse texto por conectar essa lei de criação a um processo de militância de um grupo de caxienses envolvidos na luta pela cultura na Baixada Fluminense.

Tanto o Museu Ciência e Vida quanto o Museu Vivo do São Bento tem investido mais na comunicação com o público via *Internet*. Eles mantêm páginas no *Facebook* e contas no *Instagram* e *Twitter*. Esses es-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

paços tem recebido uma resposta favorável do público pois tem apresentado um crescimento de seguidores de ambos.



<http://www.museuvivososaobento.com.br/institucional>

Apesar dos números significativos, acreditamos que esse investimento de comunicação em massa dos aparelhos culturais pesquisados, em especial dos dois últimos apresentados, consideramos que essa etapa é apenas inicial. Se compararmos os números apresentados na tabela com números de museus históricos e de ciência mais conhecidos percebemos que há uma capacidade maior na construção dessa comunicação com o público.

O Museu da Vida/Fiocruz, por exemplo, por ser um museu de ciência e mais afastado da região central do Rio de Janeiro conta com 15,2 mil seguidores apenas na conta do *Instagram*. Enquanto o Museu Nacional e o Museu Histórico Nacional computam, cada um, números um pouco acima dos 30.000 seguidores, temos o Museu do Amanhã com 132 mil seguidores comprovando que há uma resposta ao investimento com propaganda e marketing de um espaço cultural. Investimentos da Prefeitura do Rio de Janeiro e de empresas particulares tem contribuído para tornar o Museu do Amanhã um dos museus mais conhecidos do mundo.

5. Últimas considerações

“Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.”
(Bakhtin, 2008, p. 293)

Se entendermos a mídia como um sistema de comunicação podemos aqui defender que a internet é um dos seus meios tecnológicos mais utilizados e que, por isso, tem sido um dos caminhos que os patrimônios

culturais buscam utilizar como canal de comunicação com seus usuários – que talvez possamos definir como sociedades especializadas, como proposto por Castells – e não usuários.

Se retomarmos à nossa questão principal de pensar a maneira como os patrimônios “se apresentam” com o objetivo de formação de público e como a mídia é utilizada (ou não) nesse processo, ousamos afirmar que, numa visão mais geral, entendemos que esse caminho comunicacional ainda está em construção inicial. Mais iniciante ainda se considerarmos os aparelhos culturais escolhidos como escopo dessa pesquisa que não tem ainda uma década de existência virtual para ser analisada.

Quanto ao discurso utilizado nessas “apresentações” percebemos que há um desejo de diálogo dos patrimônios com o público. Mas para existir um diálogo profícuo entre instituições patrimoniais e público há de se valorizar todas as vozes. Para Bakhtin o diálogo é obrigatório na relação interpessoal e prima pela heterogeneidade. Dessa maneira, entendemos que a teoria bakhtiniana coloca em destaque a importância da instituição e do sujeito-público na comunicação. Este não é mais apenas um receptor da informação transmitida, mas um agente comunicacional. Sendo assim, os aparelhos culturais não podem colocar a voz de seus visitantes sob o seu comando. Mas, se desejam verdadeiramente construir uma função social com esse grupo necessitam requisitar a voz de seus visitantes ao diálogo.

O discurso nunca está concluído e, na polifonia, as vozes precisam ser equípolentes. É através de uma realidade dialógica que se constrói um senso de coletividade. Quando esses espaços se propõem a utilizar o possessivo “nosso”, é preciso construir essa coletividade. E esse é um trabalho longitudinal e constante, pois, como defende Bakhtin, o diálogo não pode e não deve terminar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. 2. versão. Rio Grande do Sul: Zouk, 2012.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. Introdução. In: *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. 3. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e de esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Comunidades virtuais ou sociedade de rede?. In: *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 53-93

IBRAM. Formulário de Visitação Anual 2017. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/RESULTADOS-FVA-20171.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KAFKA, Franz. *O processo*. Trad. de Guimarães Editores. Alfragide: Le Ya, 2009.

Museus e a dimensão econômica: da cadeia produtiva à gestão sustentável / Instituto Brasileiro de Museus – Brasília, DF: Ibram, 2014. 142 p.: II; 23 cm – (Coleção Museu, Economia e Sustentabilidade, 2). Disponível em: Acesso em: 17 ago. 2017.

Museus narrativas para o futuro / Pesquisa Museus Brasileiros 2019: OI Futuro e Consumoteca. Disponível em: <<https://oifuturo.org.br/pesquisa-museus-2019/>>. Acesso em: 03 jun 2019.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. In: *Estudos Semióticos*, v. 6, n. 2, p. 66-76, 7 dez. 2010.

SÁ, Alexandre Sá Barreto da Paixão. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade turística. In: LIMA, Jacqueline de C. P (Org.). *Conectando patrimônios: pensando museus e educação*. Rio de Janeiro: Pontocom, 2018. p. 79-92

VILAÇA, Márcio L. C. Cultura digital, conexões e conhecimento. In: LIMA, Jacqueline de C.P (Org.). *Conectando patrimônios: pensando museus e educação*. Rio de Janeiro: Pontocom, 2018. p. 93-103

**PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:
ENSINO–APRENDIZAGEM INTERCULTURAL
NO ÂMBITO DA UFRRJ**

Ana Beatriz Faltz Pereira Amaral (UFRRJ)

biafaltz@yahoo.com.br

Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)

bravin.rj@uol.com.br

Jéssica Marques da Costa Tostes (UFRRJ)

jessicamtostes@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar a relação entre pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2003) e prática docente na área de português língua estrangeira com alunos universitários norte-americanos em intercâmbio na UFRRJ. Baseamo-nos, para tanto, na concepção de língua-cultura (MENDES, 2008, 2011) a fim de conduzirmos as atividades interculturais. As observações investigativas mostraram a importância do aspecto lúdico para a introdução desses intercambistas no português brasileiro.

Palavras-chave:

**PLE. Ensino–aprendizagem. Português emergencial.
Português para estrangeiros.**

1. Introdução

Este texto apresenta e discute uma experiência didático-pedagógica com Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vivenciada em maio de 2019. Trata-se, na verdade, da continuidade de ações desenvolvidas nessa instituição desde 2018 com intercambistas provenientes da Southern University (EUA), que vêm ao Brasil, desde o referido ano, participar, na UFRRJ, de um curso de verão com duração de 30 dias. Para tanto, devem obrigatoriamente receber aulas de português brasileiro (PB). É uma exigência da universidade americana que acaba por colocar os alunos-professores de PLE do curso de Letras da UFRRJ diante do desafio de ensinar esse idioma em contexto introdutório em que o aprendiz não consegue usar a língua alvo em nenhuma situação comunicativa. A solução encontrada para facilitar essa introdução ao português consistiu em tomar como apoio a própria língua materna dos intercambistas, o inglês, utilizando-a como ponte para eles não só conhecerem a língua cultura dos brasileiros, mas também para mostrarem-se aos falantes do português.

Dessa forma, as duas culturas fizeram-se presentes na referidas experiências didático-pedagógicas.

Transformamos os cursos de PLE, o de 2018 e o de 2019, em um espaço de pesquisa não só para a investigação do processo ensino-aprendizagem do PB em contexto introdutório, que consideramos emergencial, mas também para a preparação de atividades didáticas que promovem o desenvolvimento das habilidades necessárias para a permanência dos alunos na UFRRJ nesse tão curto período de tempo. Pautamo-nos metodologicamente em Tripp (2005) e Thiollent (2003), para as ações investigativas, e em Mateus, M.H.M. & Solla, L. (2013) para a criação do material didático. Além de tomarmos como apoio, nos primeiros encontros didáticos, a língua-cultura dos intercambistas, estruturamos as atividades relacionadas à audição e produção oral em aspectos lúdicos oriundos das culturas em intercâmbio.

As bases teóricas da pesquisa estão fundamentadas em abordagens sobre língua-cultura (MENDES, 2008, 2011), porque entendemos que língua e cultura não se dissociam. Assim ensinar um idioma é ensinar também a cultura que se encontra intrínseca nela de forma que o aprendiz passe a viver na língua-cultura em aprendizagem, articulando compreensão e produção oral, leitura e produção escrita. No caso das aulas para os intercambistas americanos, o objetivo a direcionar o trabalho é bem menos abrangente, uma vez que o pouco tempo de permanência no Brasil impede o desenvolvimento de ações que os levariam a interagir em português usando as referidas habilidades. A nossa meta consistiu em ensinar apenas expressões linguísticas necessárias para os contextos de uso previstos para o período de permanência dos intercambistas na UFRRJ.

Apesar disso, ou justamente por isso, a apropriação das estratégias da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2003) e dos pressupostos relacionados à língua-cultura (MENDES, 2008, 2011) mostrou, por um lado, a complexidade de ensinarmos o português em contexto inicial em tão pouco tempo, mas, por outro lado, permitiu-nos refletir sobre essas abordagens e a pertinência delas para esse ensino emergencial do português. As perguntas que direcionaram o trabalho em 2019 resgataram as ações desenvolvidas em 2018 (BRAVIN, OLIVEIRA, SILVA, 2019). Para essas ações, projetamos o uso de vídeos sobre interações na UFRRJ, o que se mostrou totalmente improdutivo, resultando na mudança de estratégia. Optamos pelo uso de plataformas lúdicas como a KAHOOT, que despertou mais interesse pelas atividades, porque era conhecida pe-

los alunos. Assim, com base nessa primeira experiência, projetamos as ações para o ano de 2019, partindo das perguntas:

- 1) Devemos continuar nos apoiando em aspectos lúdicos para introduzir os intercambistas americanos em nossa língua cultura, o português?
- 2) Que contextos linguístico-culturais devem ser focalizados?

Para apresentar e discutir a referida pesquisa, este artigo divide-se em três partes: na primeira, reflete-se sobre os aspectos relacionados ao conceito de língua-cultura; na segunda, apresentam-se as diretrizes metodológicas e, por fim, na terceira, delinea-se o trabalho desenvolvido com os intercambistas norte-americanos em 2019.

2. *Língua-cultura*

Língua e cultura são aspectos indissociáveis e, por essa razão, um professor de PLE quando ministra suas aulas, ensina língua-cultura. Além de ser considerada como um fenômeno que nos permite construir pensamentos, ações e a realidade em que estamos contextualizados, ela nos faz agir para além do linguístico, interagindo com o outro através das ações e experiências que transitam pela cultura e pelo idioma.

A língua constitui-se, assim, de elementos culturais e estruturais. Estes, por muitas vezes, são exageradamente focalizados quando se trata de uma situação de ensino de segunda língua (L2). Ainda encontramos atividades didáticas que pouco inserem o aprendente na cultura da língua alvo, dificultando-lhe falar, ler, escrever e ouvir o idioma e, sobretudo, agir socialmente nele. Para esse agir acontecer, o ensino-aprendizagem de uma língua deve passar pelo conhecimento de aspectos linguísticos-culturais. Almeida (2010) considera que aprender uma nova língua

(...) deixou de ser apenas aprender vocabulário e gramática para ser também conhecer e incorporar elementos da cultura estrangeira, ampliar as possibilidades de produção textual escrita e oral e o desenvolvimento de estratégias de comunicação. (ALMEIDA, 2010, p. 1)

Mesmo que o ensino tradicional de língua portuguesa privilegie, erroneamente, a parte estrutural da língua, nas aulas de PLE este feito deve ser evitado. O aprendente deve deixar as aulas sendo capaz de compreender também os elementos que existem na cultura brasileira, pois somente assim estará realmente aprendendo uma nova língua. Mais do

que codificar e decodificar informações, é importante que o aprendiz entenda o modo de se viver em português.

No contexto de ensino de L2, há na sala de aula uma troca cultural muito significativa. Por mais que o intuito seja aprender, no tocante aos alunos, e ensinar, no que se refere ao professor, a língua-alvo, não são, contudo, só as características culturais dela que estão em jogo. Quando chega para aprender uma segunda língua, o discente carrega sua cultura e, conseqüentemente, formas de agir, pensar e compartilhar experiências. Ao passar pelo processo de ensino, ele não só compartilha dessa vivência, como também passa a enxergar uma nova maneira de se viver que, no contexto deste trabalho, é a brasileira.

Seria essencial que se construíssem uma nova maneira de enxergar o mundo através da cultura do outro, entendendo que há diferentes maneiras de se viver, mediadas tanto pela cultura quanto pela língua. Entretanto, na prática, em contexto de introdução na língua-alvo, essa construção mostra-se bem difícil. No caso deste trabalho, em função do pouco tempo de permanência dos intercambistas na UFRRJ, esse processo mostrou-se mais complexo ainda, o que levou a outro questionamento: estamos, de fato, desenvolvendo atividades com base em uma concepção de língua-cultura? Essa problemática amplia-se se levarmos em conta a necessidade de inserir no ensino do português os diferentes gêneros discursivos.

Na tentativa de usá-los, no curso, em 2018, não obtivemos bons resultados em um primeiro momento (Cf. BRAVIN; OLIVEIRA; SILVA, 2019), uma vez que houve necessidade de replanejamento dos encontros para os quais preparamos atividades com base em textos de sites especializados em alimentação, transportes e lazer, além de vídeos produzidos por alunos da UFRRJ. Como já mencionado anteriormente, a solução encontrada foi mudar as estratégias e lançar mão de aspectos lúdicos por meio de jogos digitais, que devem também ser considerados um gênero discursivo se levarmos em conta a perspectiva de Rojo e Barbosa (2015), que retomam Bakhtin para demonstrarem a relação entre um gênero e uma esfera discursiva. Um determinado jogo digital pode circular em diferentes culturas, sendo conhecidos, ao mesmo tempo, por pessoas que vivem em uma língua-cultura diferente. Essa familiarização promove também a interculturalidade.

3. *Diretrizes metodológicas*

Escolhemos a perspectiva da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THILLOLENT, 2003) a fim de transformarmos as aulas de PLE para os intercambistas em fonte de dados. Essa escolha justifica-se porque esse paradigma metodológico prevê um professor investigador que articula sua prática docente com estratégias de pesquisa para promover mudanças nas ações didáticas. Nossa equipe constituiu-se de três componentes: duas alunas-professoras e uma docente coordenadora. Partimos das perguntas apresentadas na introdução deste artigo para conduzir o trabalho, organizado com base em reuniões periódicas, planejamento e replanejamento das ações de acordo com as necessidades dos alunos, as quais foram observadas e registradas com o objetivo de levar os pesquisadores a interferirem nas ações.

Os alunos participantes do curso de PLE emergencial da UFRRJ, de 2018 e 2019, apresentaram perfis distintos e variados em cada edição. Por isso, a preparação das ações dessa segunda edição deveria avançar em relação à primeira. Para tanto, no planejamento de 2019, buscamos conhecer o interesse dos estudantes logo na primeira aula. Nessa edição, participaram alunos de 18 a 22 anos, dos cursos de *Design*, *Engenharia*, *Psicologia*, *Educação* e *Biologia*. O curioso é que todos eles se interessaram pelas questões da fauna e flora brasileiras, optando por participar do intercâmbio em uma universidade rural. Assim, partindo desse conhecimento prévio a equipe pôde preparar as ações com mais segurança.

4. *O curso de 2019*

Na elaboração das aulas, focalizamos leitura, escrita, oralidade e audição, considerando as necessidades sociocomunicativas emergenciais dos alunos, as pensadas pela equipe e as sinalizadas por eles. A interação durante as aulas, em princípio, ocorria com o apoio da língua inglesa a fim de facilitar a compreensão e direcionar as atividades, desenvolvidas em quatro módulos. No início de cada aula, as professoras interagiam com os alunos perguntando, em inglês, o que eles gostariam de aprender, quais lugares visitaram e quais comidas diferentes experimentaram.

No decorrer desse diálogo, as docentes inseriam palavras, em português, como, por exemplo, relacionada à culinária brasileira. Os alunos informaram, em inglês, que haviam experimentado açaí e as professoras apresentaram-lhes o termo “gelado”, usando a estratégia **palavra puxa palavra**. Açaí, no Rio de Janeiro, é uma sobremesa consumida gelada.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Daí, parte-se para uma comparação: se temos o “gelado – *ice*” temos o “quente – *hot*”. Essas palavras uma vez ensinadas e escritas na lousa em língua portuguesa, não eram mais repetidas em inglês.

Esse procedimento mostrou-se produtivo. Assim, além das estratégias e temas planejados previamente para o curso, como por exemplo, práticas orais para a) ordenar comida em restaurante, b) lidar com o dinheiro brasileiro, c) usar saudações e despedidas, c) reconhecer os meios de transporte, outros temas de citados pelos alunos foram levados em conta. Dessa forma, introduzimos expressões relacionadas a animais, cores, partes do corpo, profissões de acordo com o interesse manifestado oralmente, em inglês, pelos intercambistas.

Após a interação as professoras realizavam a introdução cultural da atividade por meio de um vídeo, música, ou alguma curiosidade sobre o Brasil. Neste contexto, foram apresentados diferentes ritmos brasileiros, como forró, sertanejo, *funk*, pop. Apresentamos ainda curiosidades sobre alguns esportes, destacando-se a capoeira, e curiosidades sobre os rios, como a junção do Rio negro e Solimões, fauna e flora brasileira, interesses advindos da relação com a área de conhecimento da maioria dos alunos: ciências agrárias e ciências biológicas.

As atividades programadas eram iniciadas tendo como foco um tema principal que se relacionava com temas secundários: se o foco recaía sobre roupas, em seguida às atividades sobre esse tema, inseríamos explicações sobre as cores. Assim, os alunos poderiam organizar frases e diálogos simples como, “blusa azul”, “sapato branco”. As aulas eram ministradas com auxílio dos slides, imagens e pequenas frases, apresentadas com legendas em português. Assim, o conteúdo era ministrado em inglês, porém as referências gráficas eram apresentadas em língua portuguesa.

Após a apresentação do tema, abria-se espaço para perguntas que estavam relacionadas ao vocabulário da aula e, ao final de cada conteúdo, eram trabalhadas atividades que envolviam no mínimo duas habilidades como, por exemplo, uma atividade em que os alunos deveriam escrever e ler uma frase utilizando o vocabulário aprendido na aula. Esse procedimento ocorria por meio de brincadeiras, como a do telefone sem fio, em que o foco era a fala e a audição. As atividades eram reguladas, não só, mas principalmente, conforme o interesse dos alunos. Assim, quanto mais se demonstrava interesse em um modelo específico como música, ou jogos, por exemplo, mais este modelo era explorado em sala. Observamos, contudo, que a preferência recaía sobre os jogos, revelando, assim, a eficácia dos aspectos lúdicos para o processo ensino-

aprendizagem do português em contexto emergencial com os intercambistas norte-americanos.

5. Conclusão

Este texto tratou de uma experiência didático-pedagógica com PLE em situação emergencial de ensino-aprendizagem do português brasileiro, o que, por si só, já demonstra a complexidade de selecionarmos um aporte teórico e metodológico para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que se trata de aprendentes sem nenhum conhecimento do referido idioma. Optamos por sustentar, em relação à abordagem teórica, as atividades com base na concepção de língua-cultura, pensando justamente na possibilidade de articular os aspectos interculturais das variedades linguísticas em jogo: o português brasileiro e o inglês dos Estados Unidos. Quanto à metodológica, selecionamos o paradigma da pesquisa-ação que se mostra pertinente para uma investigação em equipe, cujo objetivo é identificar uma problemática para buscar resolvê-la.

A problemática desta pesquisa foi identificada na primeira edição do curso de PLE, em 2018, com os intercambistas norte-americanos: observamos a dificuldade de lidarmos com os diferentes gêneros discursivos, o que nos levou a mudar de estratégias e redirecionar as atividades para o uso de jogos digitais, revelando-nos a eficácia dos aspectos lúdicos para o processo ensino-aprendizagem. Essa observação propiciou a elaboração das perguntas diretrizes do trabalho com a turma de 2019. Concluimos que, de fato, o aspecto lúdico favorece a introdução dos intercambistas norte-americanos no português brasileiro, além de facilitar o intercâmbio entre as culturas, o que, para a equipe da pesquisa, demonstra a presença da interculturalidade no trabalho desenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVIN, A.M.; OLIVEIRA, A. L.; SILVA, G. S. *Português sem Fronteiras na UFRRJ e a importância dos cursos de extensão para a prática docente*. Olhares & Trilhas, Uberlândia, vol. 21, n. 2, maio/agosto 2019, 163-173.
- MATEUS, M. H. M. e L. Solla (Eds). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MENDES, E. *Língua Cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural*. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas-SP: Ponte, 2008. p. 57-77

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011. p. 139-58

ROJO, R; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015. 150p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-66, São Paulo, 2005.

(RE)FORÇANDO IDENTIDADES: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS PARA UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Victor Hugo Mendes da Silva Pereira (UVA)

victor.hugo.mspereira@gmail.com

Claudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

Larissa Portella Santos (UVA)

RESUMO

Ao entender o contexto escolar como uma forma de inserção dos indivíduos em futuras discussões necessárias para uma atuação plena em sociedade, a escola se compromete com mais do que fazer o aluno aprender a ler, escrever, aplicar fórmulas e decorar datas históricas. Portanto, admitindo ao ensino uma proposta social, pretende-se com as aulas incentivar respostas para possíveis situações, as quais os alunos enfrentarão. Dessa forma, a criticidade se configura como uma das questões mais urgentes a serem trabalhadas em sala de aula, visto que a mídia como se apresenta busca meios para manipular as verdades e opiniões geradas por ela, com base em concepções sociais de raça, gênero e classe, influenciando diretamente na construção de identidade de adolescentes. Apontada tal problemática, a pesquisa em questão tem como objetivo aplicar os estudos de Análise Crítica do Discurso de Van Dijk em uma turma do 1º ano do Ensino Médio e coletar resultados a fim de constatar a efetividade da proposta e argumentar a respeito do incentivo ao pensamento e leitura crítica em sala de aula.

Palavras-chave:

Notícia. Leitura Crítica. Textos Jornalísticos.

Van Dijk. Análise Crítica do Discurso.

1. Introdução

Como é de comum acordo para grande parte da sociedade contemporânea, as diferentes formas de mídia possuem determinante influência na vida social dos grupos que nelas se informam. Torna-se, portanto, seguro afirmar que estes meios de comunicação têm uma inegável importância na formação de opiniões e concepções de mundo. Estar sempre atento a quais são os interesses ocultos por trás das grandes empresas difusoras de informação e das formas como elas noticiam suas reportagens se torna necessário.

Esta é parte da tarefa da Análise Crítica do Discurso. Van Dijk (2008) afirma que as pessoas, em geral, tomam como base o discurso da

mídia para suas conversações cotidianas, utilizando-a como referência para seu processo de formação de opinião do Outro. Conforme será discutido com detalhamento mais a frente, Charaudeau (2015) confirma o fato de que os meios de comunicação influenciam no processo de formação de identidade, já que define esse processo como a percepção das diferenças entre si e o Outro. Se sua opinião sobre o Outro pode ser influenciada, sua própria identidade também o pode.

O objetivo do presente projeto, sendo oriundo da Residência Pedagógica pela Universidade Veiga de Almeida, é levar a consciência para alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino público. Pretende-se que, através de conhecimentos, conceitos e práticas básicas da ACD, os alunos se tornem capazes de identificar, no seu dia a dia, tentativas da mídia de manipular suas opiniões. A partir desta capacidade, espera-se que os alunos consigam tomar de volta para si seus respectivos processos de construção identitária. Ao final da aplicação deste projeto, serão estudadas as análises feitas pelos alunos, buscando concluir se, de fato, houve uma real contribuição para que os alunos desenvolvessem uma visão mais crítica com relação à mídia, tornando a proposta didática válida ou não.

2. *Análise do Discurso X Gênero: notícia*

Na década de 60, iniciaram-se os estudos da língua para além dela mesma. Suas estruturas e nomenclaturas não eram mais suficientes para a necessidade acadêmica e entrou na discussão o funcionamento da linguagem em uso, onde se introduzem componentes pragmáticos e entende-se que existe uma dimensão social influenciando e determinando as relações da língua, como alega Melo (2009).

Segundo Melo (2009), as definições de discurso foram discutidas por diferentes filósofos e englobadas em quatro perspectivas: a estruturalista que é resumida como um conglomerado de palavras; para Pêcheux, uma forma de materialização ideológica; para Fairclough, uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais; por último, para Maingueneau, que entende discurso como uma dispersão de textos. O interessante para a presente pesquisa é admitir a visão de Fairclough, pois o autor defende que o sujeito sofre, sim, interferências das pirâmides sociais. Melo (2009) discute:

Fairclough (2001) entende discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de

uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos; ora ele se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as, reconfigurando-as. Desse modo, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela; (MELO, 2009, p. 3)

Sendo assim, a visão de Fairclough discute o poder que o discurso carrega, pois o mesmo é capaz de moldar e transformar, ao mesmo tempo em que é reflexo de uma realidade e expõe suas relações, conexões e preconceitos. Portanto, o sujeito enunciador tem sua opinião e linguagem moldada por outros discursos, além de os moldar com a sua própria, sendo os discursos construídos com base na sociedade em que estão inseridos.

A Análise Crítica do Discurso tem como objetivo entender a relação que todo discurso proferido tem com a realidade em que está inserido. Como Melo (2009) exemplificou: “o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas”.

Van Dijk, em suas pesquisas sobre Análise do Discurso, percorreu sobre a exclusão de grupos não privilegiados em círculos de poder, “ele se preocupou em detectar como quem não participava de circuitos de poder tinha acesso a esses circuitos através da linguagem” (MELO, 2009). A vertente de Van Dijk estudou a interação das classes desprivilegiadas com os textos jornalísticos, que falam deles, enquanto deveriam falar para eles.

Por exemplo, é possível perceber como um grupo social desprestigiado adentra no domínio discursivo do jornal através desses dois mecanismos: no primeiro, como os jornalistas usam o discurso de tal grupo – quando o reporta e entrevista – e no segundo, como o texto criado no jornal constrói a imagem desse grupo através de predicções, ou seja, como esse grupo é comentado. Na primeira situação o acesso é direto na segunda indireto. As duas são formas de manipulação discursiva. (MELO, 2009, p. 12)

Van Dijk defendeu que a Análise do Discurso na notícia deve ser feita por dois patamares: primeiramente, como textual, onde se buscará “[...] ressaltar as diferentes estruturas do discurso jornalístico nos mais diversos níveis” (FERREIRA, 2003). Portanto, esse primeiro momento tem como objetivo ler e interpretar a linguagem por si só: as expressões

escolhidas, os substantivos mencionados. Em seguida, encontra-se o segundo patamar de análise: o contextual, que “[...] destaca os fatores cognitivos e sociais, as condições, os limites ou as consequências destas estruturas textuais e de forma indireta, seu contexto econômico, cultural e histórico”. Então, para finalizar a análise, Van Dijk sugere relacionar o linguístico com o contexto e entender em qual cenário as palavras foram aplicadas, por que foram aplicadas e quais signos foram negados ao escolherem aqueles.

A proposta de Van Dijk em considerar a notícia como uma forma específica de discurso e, portanto, como um tipo específico de prática social permite com que ela seja estudada de uma forma mais explícita e sistemática. Segundo Teun van Dijk, a maior parte dos estudos acerca da notícia se concentrou em um tipo de contexto: o contexto sócio-econômico. Van Dijk propõe ocupar um espaço não abordado sob os pontos de vista citados anteriormente. Este novo espaço ele chama de interface sócio-cognitiva que se situa entre o texto e os contextos sócio-econômicos. Esta interface é o meio pelo qual os produtores e usuários da notícia participam do processo de comunicação. (FERREIRA, 2003, p. 270)

A proposta do filósofo permite abordar todas as estruturas da notícia: macro e micro, denominadas por ele como coerência discursiva local e global. Para tal, Van Dijk recorre à sintaxe e à semântica. A primeira tem como objetivo a descrição da construção de orações e a segunda busca o significado das mesmas orações, palavras e/ou discurso, buscando sempre a relação entre os significados linguísticos e os fatos referidos. Enquanto “o recurso da pragmática, na análise dos atos de linguagem, vai evidenciar que tais atos são de cunho social, representam determinada sentença em relação a uma situação específica” (FERREIRA, 2003).

A análise também deve ser feita pela construção da notícia, como Ferreira (2003) expõe: “Os jornais podem exprimir e atribuir uma hierarquia temática por meio das partes que compõem a notícia (manchete, título, subtítulo, olho, legenda...), a relação acerca da causa, situação, consequência... do tema ou assunto em questão”. Por isso, analisar o discurso impregnado na notícia se sobrepõe apenas à sua leitura e interpretação do texto: é preciso atentar-se a cada escolha lexical, aos assuntos abordados, ao contexto sócio-histórico em que a notícia foi divulgada e a ordem preterida dos assuntos.

3. Construção identitária

As notícias jornalísticas possuem, portanto, grande influência na vida da sociedade e, consequentemente, na forma como os leitores en-

xergam o mundo. Segundo Pereira (2008, p. 6), a identidade de um indivíduo “[...] se estabelece principalmente por meio de diferenças [...]”, como corrobora Charaudeau (2015), ao afirmar que: “A percepção da diferença do outro constitui, antes de mais nada, a prova da própria identidade”. Desta forma, podemos afirmar que a forma como um indivíduo enxerga o outro, isto é, aquele que é diferente de si, é crucial para seu processo de formação identitária.

Os dois textos acima citados ainda trazem mais algumas contribuições muito importantes para a questão identitária que será abordada neste trabalho. Primeiramente, é importante notar que, conforme afirma Pereira (2008, p. 7), “[...] tanto a identidade quanto a diferença são atos de criação linguística, ou seja, são criaturas do mundo social produzidas ativamente no discurso, em textos e interações”. Parece-nos seguro afirmar que, se a identidade é construída a partir da consciência da diferenciação de si para com o outro e esta diferenciação é produzida a partir dos processos de interação discursiva, a manipulação da construção identitária, tanto do indivíduo quanto do grupo, ocorre através da manipulação do imaginário social.

Esse encontro de si com o outro se realiza não apenas por meio de ações que os indivíduos praticam na vida em sociedade, mas também por meio de seus julgamentos sobre a legitimidade dessas ações, de si e dos outros, isto é, por meio de suas *representações*. Essas representações evidenciam imaginários coletivos que são produzidos pelos indivíduos que vivem em sociedade, imaginários esses que manifestam, por sua vez, valores por eles compartilhados, nos quais eles se reconhecem e que constituem sua memória identitária. (CHARAUDEAU, 2015)

Desta forma, podemos compreender que o imaginário social, ou imaginário coletivo, é a forma como determinado grupo interpreta determinado tipo de ação, de acordo com suas representações. Seguindo esta linha de raciocínio, caso a mídia consiga manipular a forma como seu grupo de leitores enxerga os acontecimentos cotidianos noticiados, pode direcionar a forma como esses mesmos leitores enxergam a diferença entre si e o outro. Naturalmente, se os indivíduos enxergarem o outro de forma diferente, também terão suas próprias identidades devidamente manipuladas.

É importante notar, ainda de acordo com o pensamento de Charaudeau (2015), que existem quatro tipos de reações possíveis quando um grupo social encontra outro, diferente de si. Essas reações são as seguintes: (1) o grupo fecha-se dentro de si, sentindo que sua identidade própria está ameaçada pela diferença do outro, excluindo, portanto, toda possibi-

lidade de contato, ocasionando os diversos tipos de preconceito e exclusões sociais existentes; (2) o grupo abre-se para o diferente e o abraça, assimilando-o ou sendo por ele assimilado, causando a falência de partes de uma identidade grupal em prol da outra; (3) o grupo ataca e procura dominar o outro, o que ocasiona a extinção do diferente e a sua obrigatoriedade em entrar nos padrões do grupo dominante; e (4) os grupos se unem, coexistindo e misturando suas particularidades em prol de uma característica maior que os uma e funcione como um elo, propiciando uma mistura harmônica.

Por fim, a manipulação social midiática, se feita de forma competente, pode, ao transmitir suas ideologias, levar os grupos sociais a uma ou outra reação. Corroborando com nosso pensamento, Pereira (2008, p. 8) afirma que “[...] Van Dijk atribui à imprensa um controle quase exclusivo sobre os recursos simbólicos com as quais se produz consenso popular [...]” e, ainda antes disso, explica brevemente como essa manipulação se dá, ao declarar que “[...] é relevante examinar a relação entre imprensa e minorias, seja pelo baixo número de notícias sobre as minorias no conteúdo das notícias, seja pelo viés desfavorável de muitas delas” (PEREIRA, 2008, p. 7). Desta forma, pode-se tanto invisibilizar os grupos menos prestigiados socialmente quanto definir de que forma os outros grupos os verão, através de suas representações e imaginários sociais, sendo estes implicitamente direcionados pela própria mídia.

Após exposta tal discussão, é possível provar as tentativas de manipulação da mídia para o imaginário social, além de seu controle unilateral das concepções de identidade. Vista a importância do desenvolvimento e da discussão que alunos do Ensino Médio estão passando, ter suas identidades determinadas por outrem pode ocasionar em problemas sociais e particulares. De tal forma, identificar as ideologias, interpretar seu contexto, ler suas intenções e estar ciente dos motivos por trás de cada enunciado noticiado pode tornar os alunos críticos e questionadores do mundo em que estão inseridos. Por isso, a relevância do projeto proposto se configura como social, pois será possível afetar as atitudes de futuros cidadãos inscritos em uma sociedade democrática.

4. Metodologia

Para a realização da análise dos dados coletados, será usada a linha de teoria de Teun Van Dijk sobre a Análise do Discurso, que entende

a exclusão de grupos minoritários por parte da difusão de notícias nos maiores veículos de informação. Além da exclusão, a grande mídia também perpassa estereótipos que influenciam diretamente a construção de opiniões da população que busca tais meios como fonte de informação. Portanto, o corpus se dará ao analisar qualitativa e quantitativamente as análises propostas aos alunos das notícias digitais selecionadas.

Parece importante, nesse ponto do projeto de pesquisa, detalhar como se dará a parte prática, isto é, a aplicação em sala de aula, que será a coleta de dados. Como já dito anteriormente, pretende-se ensinar aos alunos conceitos teóricos e práticos básicos da análise do discurso, usando textos jornalísticos para tal. Portanto, os textos escolhidos para serem utilizados como exemplo durante as explicações foram textos retirados da internet, de páginas que compõem a grande mídia.

As notícias, então, foram apresentadas aos alunos em um retroprojektor. A aula foi iniciada com explicações sobre o que é a Análise Crítica do Discurso, e com exemplos de como a mudança de uma única palavra em frases semelhantes poderia trazer uma conotação totalmente diferente ao que se estava sendo dito. Após isso, foram expostas duas das notícias escolhidas e foi requerido que os alunos dissessem suas opiniões sobre que termos, nos textos expostos, demonstravam questões ideológicas ocultas e quais ideologias estariam sendo veiculadas. Depois disso, foram entregues aos alunos folhas de exercício contendo outra notícia, que os alunos, em dupla ou individualmente, deveriam analisar durante o restante da aula.

A análise passada aos alunos teve viés lexical, ao questionar a escolha dos signos dos redatores e foi proposta uma discussão sobre as possíveis consequências (negativas ou positivas) de tal decisão, abordando, também, outras possíveis escolhas lexicais, que poderiam silenciar a ideologia perpassada. Além da observação lexical, os alunos foram levados a pensar sobre o contexto social, Com o propósito de desenvolver nos estudantes o entendimento social do recorte histórico em que a notícia está inserida. Vale notar que a principal ideia do trabalho foi trabalhar com a capacidade analítica dos estudantes, e não com a capacidade dos mesmos de escrever de acordo com a norma gramatical. As notas recebidas pelos alunos foram, também, influenciadas por esses fatores, mas, neste artigo, questões relacionadas a desvios gramaticais não serão abordados.

Em suma, a presente pesquisa teve como principal objetivo a análise de textos redigidos por alunos do primeiro ano do Ensino Médio de

uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Estes textos, como já dito anteriormente, foram frutos de uma proposta de implementação da Análise Crítica do Discurso no contexto escolar, levando os estudantes a questionarem os discursos tidos como dominantes na sociedade.

5. *Análise de Dados*

Iniciaremos esta parte do texto apresentando a parte quantitativa da análise dos dados coletados. Como já dito anteriormente, o trabalho requerido dos alunos deveria ser feito em duplas. Alguns alunos, porém, preferiram fazê-lo por conta própria, o que foi permitido. No total, 29 trabalhos foram entregues, sendo, destes, 16 trabalhos individuais e 13 em duplas, tendo o projeto, portanto, alcançado um total de 42 alunos, que eram provenientes de duas turmas diferentes. A aula ministrada teve dois tempos de duração, o que resulta em cerca de uma hora e quarenta minutos de duração para cada turma, contando, nessa duração, a explicação, aplicação dos exercícios e o tempo necessário para que os alunos o fizessem.

O texto jornalístico que foi escolhido para ser analisado pelos alunos tratava de um caso em que um motorista de *uber* ofereceu à sua passageira balas e água. A mulher foi encontrada, mais tarde, desacordada e nua em um terreno baldio. A ideia da atividade era que os alunos, em duplas ou individualmente, lessem a notícia em questão e tentassem analisar se a forma como o fato ocorrido foi noticiado demonstrava, ou não, sinais de uma ideologia sendo veiculada e qual seria essa ideologia. Será disponibilizada, na parte de anexos deste trabalho, uma imagem da folha que os estudantes receberam.

Podemos, de início, medir parcialmente a eficácia da aula ministrada ao olharmos números provenientes que fizemos ao texto entregue pelos alunos. Desprezando-se questões gramaticais, ortográficas e estilísticas, podemos dizer que, dos 29 trabalhos entregues, 14 cumpriram com a ideia do que foi pedido deles. Vale notar que não estamos, neste momento, julgando a qualidade do trabalho produzido pelos estudantes, apenas enumerando quantos textos seguiram uma linha analítica, cujo pensamento se assemelha aos conceitos da Análise Crítica do Discurso que foram apresentados a eles.

O número acima descrito representa, aproximadamente, 48% do número total de trabalhos entregues. Considerando o fato de o número total ter sido ímpar, podemos afirmar que metade dos textos produzidos

durante a aula ministrada seguiram a ideia pedida, usando os conceitos apresentados da Análise Crítica do Discurso para guiar a produção textual.

6. Considerações finais

Ao considerar a complexidade da abordagem da Análise Crítica do Discurso, poder recolher dados de 48% aproveitados dentro da proposta, em uma sala de aula do ensino médio, após os alunos terem o primeiro e breve contato com os conceitos teóricos; o número encontrado expressa-se como proveitoso e de acréscimo para a argumentação apresentada. Pois, se o número não chegou à metade do total, os alunos carecem de maior proximidade com o tema sugerido. Porém, se alcançaram quase essa metade, a demonstração de capacidade e habilidade para inserção das discussões em seu conteúdo programático se confirma.

A presente pesquisa atesta a efetividade da proposta de sequência didática e confere a sugestão de maiores abordagens, vista graças ao referencial teórico exposto, a urgência de capacitar os alunos em análise de textos diversos, uma vez configurada sua presença em uma sociedade baseada em circulação de ideologias através dos discursos. Ademais da interferência dos mesmos discursos na formação da concepção de individualidade de cada um deles.

Os princípios da Análise Crítica do Discurso contribuem para a formação de críticos em um contexto que carece de criticidade, além do incentivo à percepção livre de ideologias de expressões sociais, as suas próprias e as externas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V. R. *et al.* Estudantes da UFSM: Consumo de Mídia e Representações Sociais e Midiáticas. In: Intercom Jr., 2015, Rio de Janeiro. XXXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2015.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 27, n. 94, p. 117-30, jan./abr. 2006.

CHARAUDEAU, P. Identidade Linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: *Discurso e (des)igualdade social*. LARA, Glauca Proença (org.); LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.). São Paulo, Contexto,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

2015. Disponível em: <<https://bv4.digitalpages.com.br/?5from=&page=4§ion=0#/edicao/9788572448895>>

DIJK, T. A. V. Discurso e Poder. Contexto, 2008, pp.: 113-196. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?_1from=&page=6§ion=0#/edicao/9788572444064>

FERREIRA, G. M. Contribuições da análise do discurso ao estudo de jornalismo. In: FRANÇA, V; WEBER, M.; PAIVA, R.; SOVIK, L. (Org.). *Livro do XI Compós 2002: estudos de comunicação*. Porto Alegre: Sulinas, 2003. p. 263-82

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do Discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, vol. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

MAGALHÃES, C. M. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em um jornal brasileiro. In: *Linguagem em (Dis)curso (Impresso)*, Santa Catarina, v. 4, n. Especial, p. 35-60, 2004.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. In: *Letra Magna*, v. I, p. 1-2, 2009.

MENDES, E. Análise do discurso na abordagem do jornal em sala de aula. In: *Programa de Desenvolvimento Educacional – SEED, UNICENTRO*, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/908-4.pdf>>

PEREIRA, I. O discurso midiático e a produção de identidade social. In: *III Seminário Internacional Organizações e Sociedade*, PUCRS, 2008. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/midiaticom/conteudo/artigos/2007/artigos_externos/Artigo_IlidioPereira.pdf>

**“ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA” E
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO
GÊNERO LÍRICO HISTORICAMENTE CONTEXTUALIZADO**

Adriane Fabiano de Oliveira (UVA)

dridrane78@gmail.com

Daniella Tavares Potrique (UVA)

daniellatavares96@gmail.com

Fernanda Iglesias Webering (UVA)

proffernanda.lettras@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho, cuja natureza é qualitativa, participativa e aplicada, visa à aplicação de um ensino do gênero lírico que, interdisciplinarmente, relacione Literatura com História por meio da utilização da obra “Romanceiro da Inconfidência” (1997), de Cecília Meireles, do acontecimento histórico da Inconfidência Mineira, da personagem mítica Tiradentes e da estrutura do poema. Entendemos ser substancial a associação entre saberes, seja na vida pessoal ou na educação formal, para melhor interpretarmos a realidade complexa e resolver os problemas que dela surgem, embora por vezes não ocorra essa conexão na escola. Como embasamento da nossa prática, contamos com teóricos como Antunes (2003) Barthes (2004 e 2007), Coelho (2001), Cosson (2009), Freire (2011 e 2012), Imbrosi (2011), Lima-Nunes (2008), Morin (2003) e Silva (2005). Em relação aos resultados, concluímos que a interdisciplinaridade viabilizou um ensino–aprendizagem estético, crítico e, assim, produtivo. Os estudantes foram participativos durante a aula e, com autonomia, produziram, em grupos, poemas sobre personagens históricas como Jair Bolsonaro, Dilma Rousseff e Marielle Franco e sobre Quilombo dos Palmares, promovendo, desse modo, problematizações e indagações sociopolíticas sobre o Brasil por meio de uma linguagem poética, estruturada em forma de poema.

Palavras-chave:

Ensino–aprendizagem. Interdisciplinaridade. Literatura. História; Gênero Lírico.

1. Introdução

Na atualidade, começamos a compreender a importância de relacionar diversos saberes para melhor analisarmos e interpretarmos a realidade e também para resolvermos os problemas que nela e dela surgem. Tal noção também deve estar presente no processo ensino-aprendizado, uma vez que a comunidade escolar também faz parte absolutamente desse contexto social.

Então, depois de questionarmos-nos sobre como conseguir aplicar alguma atividade que relacionasse conteúdos de áreas diferentes, decidi-

mos, dentro das possibilidades contextuais e de cronograma que havia, relacionar interdisciplinarmente Literatura e História desta forma: trabalhar em dois tempos de aula o gênero lírico contextualizado historicamente por intermédio da obra *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, especificamente por meio dos Romances XXVII e XXVIII, com os alunos do segundo ano do Ensino Médio da escola pública estadual localizada no Rio de Janeiro na qual estamos pelo Programa Residência Pedagógica.

A autora foi escolhida para que a pesquisa ficasse alinhada ao Projeto Cecília Meireles, a ser executado durante o ano letivo e que foi proposto por nós, residentes, e acompanhado pela preceptora. Para a concretização de tal projeto, houve atividades na sala de leitura (incluindo a que possibilitou este trabalho) realizadas em homenagem à escritora, que neste ano, em 2019, completa 55 anos de falecimento.

E, devido à obra literária *Romanceiro da Inconfidência* tratar de um momento (Inconfidência Mineira) e de uma personagem (Tiradentes) que até hoje fazem parte da nossa memória histórica nacional, este trabalho corrobora com a interdisciplinaridade no ambiente escolar. Ainda, quando trabalhadas em sala de aula nos tempos da disciplina Língua Portuguesa, as diversas vozes que estão presentes no livro – que tratam de diferentes maneiras a Inconfidência, o próprio Tiradentes e os traidores da rebelião – podem propiciar uma reflexão crítica da perspectiva mítica/heroica que se tem hoje sobre Tiradentes. Desse modo, viabilizam-se o olhar e a compreensão do aluno para as intenções, sempre presentes na língua, em todo discurso, inclusive no gênero literário lírico.

Em relação ao nosso referencial contamos com autores como: Antunes (2003) Barthes (2004 e 2007), Coelho (2001), Cosson (2009), Freire (2011 e 2012), Imbrosi (2011), Lima-Nunes (2008), Morin (2003) e Silva (2005), a fim de entendemos melhor sobre Cecília Meireles, Inconfidência Mineira, interdisciplinaridade, Educação, Literatura e História, letramento literário, e também para organizamos a atividade realizada com a utilização da obra e com a sua contextualização, com a Inconfidência.

Em relação à aula planejada, houve a apresentação de Cecília, da Inconfidência Mineira, do gênero lírico e da estrutura do poema. Também, os alunos criaram poemas, baseados na estrutura lírica solicitada e na contextualização história de suas produções. Portanto, utilizamos a observação da aula e a análise dos poemas dos estudantes como forma de

avaliar se conseguimos alcançar um ensino-aprendizagem produtivo, se obtivemos resultados positivos ou não.

2. *Fundamentação teórica*

Nessa seção, apresentamos conceitos que influenciam e norteiam nosso entendimento sobre interdisciplinaridade, sobre a Literatura e seu ensino contextualizado e também sobre a autora Cecília Meireles e sobre o *Romanceiro da Inconfidência*.

Entre os diversos aspectos apontados como relevantes pela Base Nacional Comum Curricular (2016) para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, estão a superação da fragmentação do conhecimento e a inclusão da interdisciplinaridade na escola. De acordo com esse documento oficial:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável *requer muito mais do que o acúmulo de informações*. [Logo, a educação deve] “visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica *compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento [...]*” (BRASIL, 2016, p. 14) (Grifos nossos)

Nesse sentido, é fundamental que as escolas:

[decidam] sobre formas de *organização interdisciplinar* dos componentes curriculares e [fortaleçam] a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2016, p. 16) (Grifos nossos)

Portanto, concluímos que é importante buscar um ensino que trabalhe com a interação e a complexidade dinâmica do real, que evite o isolamento das disciplinas. À vista disso, precisamos entender o que são esses conceitos para melhor articulá-los. Segundo Morin (2003), disciplina é:

[...] uma *categoria organizadora dentro do conhecimento científico*; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. (MORIN, 2003, p. 105) (Grifos nossos)

No entanto, o excesso de compartimentação e isolamento dos saberes não permitem o entendimento e a compreensão da complexidade da realidade nem a solução de inúmeras questões vigentes. Para desfazer essa espécie de paradigma disciplinar, Morin (2003) sugere que a escola deixe de dissociar os problemas, comece a ligar saberes, a explorar um diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica. E, para alcançar tais objetivos pode-se, por exemplo, utilizar-se da interdisciplinaridade, que é a “troca e cooperação” (MORIN, 2003, p, 115) entre disciplinas.

Adotando tais noções na prática escolar, é possível que a educação formal cumpra seu papel de:

[...] contribuir para a autoformação da pessoa (*ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver*) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional [...] Uma tal formação deve permitir enraizar, dentro de si, a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária. (MORIN, 2003, p. 65 e 74)

Desse modo, conseqüentemente, o estudante tem reais chances de transformar-se em um ser humano, nas palavras de Morin (2003), de “cabeça bem-feita”, isto é: que tenha uma mente “apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (p. 24); que consiga “colocar e tratar os problemas”, “ligar os saberes e lhes dar sentido” (p. 21).

As ideias de Morin (2003) são importantes para a prática da proposta de Paulo Freire (2011): a educação crítica, progressista, da pergunta, que é regida pela ética; que transforma a curiosidade ingênua em curiosidade crítica, indócil e estética; que nega o determinismo e possibilita a produção de conhecimento através de rigorosidade metodológica, mas também com liberdade temática.

Por via de uma educação que objetive a autonomia (FREIRE, 2011) de associações dos saberes, viabiliza-se ao estudante entender que “a sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os ‘nós’ e os ‘Eu’” (MORIN, 2003, p. 128). Destarte, o discente fica consciente de que, no mundo, ele é ser “da transformação e não de adaptação” (FREIRE, 2012, p. 37) e que complexo é predicativo das questões hodiernas.

De acordo com Barthes (2004, p. 17-8) a Literatura assume uma miríade de saberes, recebe inevitavelmente influência do contexto em que se encontra, e constitui “o próprio fulgor do real”. E, a função literária é a de produzir efeitos e problematizações que são significantes para desenvolver indagações gerais sobre o mundo e sobre a sociedade (BARTHES 2007, 33-4).

Portanto, segundo Morin (2003, p. 93), a Literatura é uma área de conhecimento que permite além do entendimento, a compreensão da condição humana, ou seja, ela está relacionada com o “processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito”, com a empatia e com o inter-subjetivo, e ainda demanda do autor e do leitor uma abertura ao mundo (não disciplinado).

Nesse sentido, em relação à Literatura na disciplina de Língua Portuguesa na escola, ela é peça fundamental para o desenvolvimento de competências do Ensino Médio presentes na Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 490) como: “Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) [...]”; “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem [...]”; “Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]”; e “Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais [...]”.

Corroborando com essas asserções, Lima-Nunes (2008) afirma que para o estudante do Ensino Médio, a Literatura é importante para favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo já que essa expressão artística agrega linguagens de mundos diversos e desconhecidos pelo leitor e (re)cria realidades; e para ajudar a aumentar o conhecimento de mundo, a harmonizar o emocional e psíquico e a desenvolver o senso crítico.

À vista disso, o ensino de Literatura tem a ver com garantir que o aluno compreenda a Literatura de modo que se abram perspectivas comparativas sobre o sistema literário e o exterior que o influencia. Assim, a probabilidade de o estudante conseguir desenvolver a capacidade de apreender elementos simbólicos e culturais talvez aumentem (LIMA-NUNES, 2008).

No entanto, não basta apenas apreender, é essencial que o estudante tenha uma visão crítica sobre o conteúdo da Literatura, seu estilo e sua história – uma vez que o texto literário envolve esses três fatores –.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Na atualidade, sabe-se da insuficiência da simples aquisição de repertório sem o ato de refletir sobre os textos que acessamos (LIMA-NUNES, 2008).

Contudo, mesmo com as declarações positivas sobre a Literatura feitas por Lima-Nunes (2008), nota-se, de acordo com Silva (2005), as dificuldades de leitura dos textos literários por parte dos alunos e de incentivo a essa prática pelo ensino. Nas palavras da autora, os adolescentes sentem-se obrigados a ler, sob pressão autoritária que cala “a voz [dele] enquanto leitor e produtor de textos”, o que culmina numa “aversão dos educandos ao mundo dos livros” (SILVA, p. 516, 2005).

Segundo a autora, o ensino deveria objetivar que o aluno compreendesse a função estética e social da Literatura e que notasse “a relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, [...] a Literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade” (SILVA, 2005, p. 517). É fundamental o reconhecimento da Literatura como uma “janela para o mundo” (SILVA, 2005, p. 517) e, dessa maneira, permitir que o aluno articule a leitura do mundo com os textos abordados nas aulas e, motivado, recrie, de forma emancipada, as obras lidas baseando-se em suas experiências de vida, situação social e expectativas.

Para Silva (2005), o estudante deve ter consciência de que, além de códigos temáticos, linguísticos e estilísticos, assim como qualquer texto, o texto literário e o seu próprio são alimentados pelos valores culturais, marcados por ideologia. Todo texto está em processo de interação com outras práticas. Notamos, assim, que essa forma de tratar da Literatura na sala de aula está relacionada com a concepção de ensino apresentada por Antunes (2003). A autora afirma que é necessário distanciar-se dos métodos tradicionais, que tem a ver com o ensino de nomenclaturas e classificações puramente, e, ao invés disso, adotar uma aula de português que seja sinônimo de encontro para a interação/expressão pela linguagem e com o estímulo do desenvolvimento pessoal e político-social do aluno por intermédio da comunicação.

A carioca Cecília Meireles (1901 – 1964), “a grande voz feminina da Poesia Brasileira” (COELHO, 2001, p. 11), que completa, em 2019, 55 anos de falecimento, desde criança sentiu-se atraída pelas leituras e superou momentos difícil como o suicídio de seu marido e a orfandade por via do seu olhar poético e catártico, que inundam sua arte. Suas criações abordam:

– [...] (anseio de se sentir participante do absoluto ou Mistério divino/cósmico); –[...] (ânsia de descobrir o verdadeiro espaço ocupado pela

efêmera vida humana, dentro da eternidade cósmica que a abarca) e – [...] (aceitação de seu destino de poeta, cuja tarefa maior seria captar, nomear ou instaurar em palavra, a verdade/beleza/eternidade ocultas nos seres e coisas fugazes, para comunicá-las aos homens e perpetuá-las no tempo). (COELHO, 2001, p. 14)

Uma de suas produções é “Romanceiro da Inconfidência”, publicado em 1953, num momento de reorganização mundial em um novo modelo (Cf. PARAENSE, 2001). A temática do livro tem a ver com a “rebelião, ‘precursora da nacionalidade’” (PARAENSE, 2001, p. 27). O acontecimento histórico tratado na obra é a Inconfidência Mineira. No livro, diversas vozes enunciam, dentro dos poemas, “pontos de vista e sistema de valores” (PARAENSE, 2001, p. 9): desde as oficiais da colônia, passando pela memória da comunidade, até os fatos da Inconfidência. Sempre marcando a diversidade de versões da história sobre esse acontecimento, a ideologia de cada época.

No contexto do estabelecimento da República, era necessário encontrar um herói nacional que condissesse com a ideia de identidade nacional brasileira. Para isso, foi utilizada a imagem de Tiradentes: “herói redentor”, “herói libertador”, que “se oferece ao sacrifício para propiciar uma nova etapa na história” (PARAENSE, 2001, p. 09 e 27).

No entanto, sabendo-se que a identidade, ou melhor, a identificação é “um processo que vai-se construindo no âmbito simbólico, em relação com a história, memória, a ideologia” (PARAENSE, 2001, p. 11) e os acontecimentos só ganham sentido quando uma lembrança do fato corre numa comunidade, entendemos por que nem sempre a Inconfidência e Tiradentes foram vistos da mesma maneira.

O impacto da ideologia no caso dos inconfidentes se mostra clara: do período colonial até o Primeiro Império, não se mencionava na história oficial a Inconfidência, pois envolvidos foram considerados culpados e condenados por crime de lesa-majestade, pois agiram fora da lei e contra a coroa. Todavia, a lembrança permanece na lembrança popular. Depois da independência, permanece oficialmente o silêncio, mas se mantém na memória o que ainda se queria calado. Os acusados eram vistos como rebeldes e degradados, porque não cumpriam com o dever de ser leal e obediente ao soberano. Posteriormente, recria-se a imagem da Inconfidência – agora Conjuração – e de Tiradentes – o herói, representativo da solução imaginária de conflitos impossíveis de serem resolvidos no real (PARAENSE, 2001).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No Romancero da Inconfidência, as descrições mais específicas a respeito de Tiradentes são feitas no Romance XXVII, o qual exalta as qualidades do alferes com “seus conhecimentos de farmacológico, seu caráter bondoso e prestativo, de quem a todos servia e por todos trabalhava” (IMBROSI, 2011). Outro importante personagem que influenciou fortemente os acontecimentos da Conjuração foi Joaquim Silvério, delator dela e de seus principais líderes. Joaquim é descrito no romance XXVIII, logo após a série de exaltações positivas a respeito de Tiradentes, contrastando profundamente com o anterior. Esse contraste ocorre pois “o locutor refere-se a ele [Joaquim] de forma ácida e cruel, considerando-o um delator, caloteiro, covarde e invejoso” (IMBROSI, 2011).

Ainda que o texto literário, principalmente o lírico, seja impregnado de subjetividade, a autora Cecília Meireles realizou uma minuciosa pesquisa a respeito da Inconfidência Mineira e buscou conhecer personagens marginalizados nessa história. Mesmo que seja possível notar que o eu lírico defende ou acusa esse ou aquele personagem, os fatos e pessoas retratadas fazem parte, de fato, da história. Sobre esse aspecto, cabe expor que:

Pode-se perceber claramente que a composição de Cecília Meireles parte de uma pesquisa histórica minuciosa e refinada, realizada com o fito de dar conta dos mínimos detalhes do acontecimento histórico que ficou conhecido como Inconfidência Mineira. Entretanto, percebemos que ao longo da obra, a autora chama a atenção para detalhes que escapam ao discurso histórico oficial, seja por serem considerados pouco relevante, seja porque não são fatos documentados e arquivados historicamente. Em alguns momentos, Cecília dá mesmo voz a personagens marginalizados e excluídos da “grande história”, como bêbados, velhas e ciganas. (IMBROSI, 2011)

Esse cuidado diferenciado que Cecília teve ao retratar a Inconfidência Mineira reforça o caráter social da Literatura, como parte da formação humana dos leitores. A formação do leitor acontece porque “no exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2009, p. 16). Afinal, “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2009, p. 17).

3. Metodologia

Este trabalho está alinhado a uma perspectiva qualitativa de pesquisa que, segundo Knechtel (2004), serve para observar um fenômeno

ou prática e compreendê-lo/la. Também, configura-se como uma pesquisa participativa, uma vez que a prática ocorre em uma unidade escolar com os alunos. Além disso, por “ter interesse na aplicação, na utilização e consequências práticas” (GIL, 2008, p. 27), esta é uma pesquisa aplicada.

No tocante aos métodos utilizados, há a observação e análise (qualitativa) da aula dada e a coleta e análise (qualitativa) dos poemas que solicitamos aos alunos para que eles o fizessem antes do fim da aula.

Utilizando do *Datashow* e de *slides* no *PowerPoint*, iniciamos a aula lembrando algumas características temáticas de Cecília Meireles⁹⁴. Em seguida, exibimos um vídeo sobre a Inconfidência Mineira e Tiradentes⁹⁵. Depois, pontuamos características sobre o livro “Romanceiro da Inconfidência”⁹⁶, apresentamos trechos do “Romance XXVII ou do animoso Alferes” e do “Romance XXVIII ou da denúncia de Joaquim Silvério” e, após, conversamos sobre as respectivas temáticas dos Romances. Posteriormente, introduzimos o gênero lírico e os níveis do poema⁹⁷.

⁹⁴ Fugacidade e transitoriedade da vida (passagem das coisas pelo tempo), conflito matéria x espírito, efêmero eterno. Transcendência: desencanto existencial, ansiedade mística, sensação de transitoriedade existencial. Melancolia e serenidade.

⁹⁵ Vídeo apresentado: “Tiradentes”, do canal Nerdologia, no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wADmQiM8XZY>> (última visualização: 20 de jun. de 2019; às 12h50min).

⁹⁶ Obra publicada em 1953. Fruto de profundo estudo. Coletânea de poemas sobre um fato histórico. Obra poética estruturada em poema que conta e reflete a história da Inconfidência Mineira. Nesse livro, Cecília, “atenta aos autos do processo, às cartas, aos testamentos, às pinturas, às modinhas e às estátuas dos profetas, encarece o que se narrava e narra sobre os tempos da conjura, nas conversas familiares, nas esquinas e nos átrios das igrejas, principalmente depois que se começou há pouco mais de cem anos, a cristizar o Tiradentes. Ou seja, aproximá-lo da imagem de Jesus no julgamento e no Calvário.” (SILVA, A. Poesia e História. In: MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. 1. ed digital. São Paulo: Global, 2012.).

⁹⁷ *A essência lírica*: menor extensão; a voz de um EU, estado de alma. Subjetivismo. Afetividade, sentimento. Fluidez entre o sujeito e o objeto: ausência de distância entre o Eu e o Mundo. Fusão de sujeito e objeto; fusão dos tempos. Recordação: um-no-outro > integração. *Linguagem lírica*: desestruturação linguística. Repetição: contrária ao uso corrente. Obscurecimento. Ambiguidade. Hipérbato – Exigência do ritmo, metro e rima. Mudanças de classe gramatical. Significação não linear. (Alogicidade) Ruptura com a razão; paradoxos e transbordamento do sentimento. *Fenômenos estilísticos líricos*: Musicalidade. Gregos; lira. Musicalidade da linguagem: ritmo, meios sonoros: rima, assonância, aliteração; paronomásia. Camada fônica: identidade entre o sentido das palavras e sua sonoridade. Repetição. *Níveis do poema*: rítmico, lexical, sintático e semântico.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como produção textual, solicitamos aos alunos o seguinte: “Agora que vocês conhecem as características do gênero lírico, Cecília Meireles, a Inconfidência Mineira e suas personagens, chegou a vez de explorar o mundo da poesia de maneira crítica. Em grupos, criem uma poesia com duas estrofes, com quatro versos cada, elogiando ou aviltando uma personagem histórica de sua escolha.”.

4. Resultados

Nossas observações apontam para a conclusão de que a aula de dois tempos foi produtiva, uma vez que, mesmo com algumas dificuldades com os recursos digitais que tivemos – falta de fio e áudio ruim –, os alunos mostraram-se atraídos, teceram seus comentários durante a aula sobre o tema que propomos, e ainda produziram interessantes poemas. Atentamo-nos para os seguintes escritos feitos por eles, em grupos:

Um deles escolheu tematizar o presidente Jair Bolsonaro:

BOLSONARO
Através de suas ideias tortas
Com sua sede de ambição
Nosso legítimo presidente acaba com a nação

Causando o terror de milhares
E por tortas linhagens
Sua família causa horror
E juntos sofremos com a dor.

Também, escreveram sobre Quilombo dos Palmares:

RESISTÊNCIA
Quilombo dos Palmares
Seu nome ecoa
Na mente daqueles
Que se sentem injustiçados

Sua força inigualável
Inspira aqueles
Pelos os quais defende
Ações nobres de um coração valente.

Outro grupo optou por tratar da primeira presidente brasileira:

DILMA
A ditadura a prendeu;
A liberdade desapareceu;
A justiça?
Se escondeu...

Um novo dia amanheceu;
Logo, ela se ergueu;
O feminismo agradeceu;
E foi a primeira mulher presidente do Brasil.

Ainda, lembraram da deputada assassinada Marielle Franco:

MARIELLE FRANCO
Um grito na garganta entalado
Entalado de desespero
Pelas mesmas mãos traiçoeiras
Mas uma vez se foi.

E a sinistra pergunta volta a atormentar
Quem será a próxima vítima?
Da horrível ambição dos que usam farda
Ainda vivemos sobre o peso do chicote convertido em balas?

5. *Análise dos dados*

À luz dos teóricos que basearam o nosso trabalho, foi possível, por meio da produção escrita dos alunos, notar que as ideias inicialmente teóricas mostraram uma funcionalidade positiva ao serem colocadas em prática. Primeiramente, vale destacar a superação da fragmentação do conhecimento e a inclusão da interdisciplinaridade, itens destacados pela Base Nacional Comum Curricular, que foi a ideia principal no início da nossa pesquisa e se expressa na atividade elaborada, pois ela uniu literatura, história e produção textual. Ademais, o momento da aplicação da atividade foi elaborado e realizado a fim de agregar linguagens de mundos diversos e desconhecidos por eles e (re)criar realidades, como defende Lima-Nunes. Os alunos foram estimulados a compreender o contexto histórico que justificava o uso de adjetivos positivos para um personagem e adjetivos negativos para outro.

Ao final da atividade, ao ler a produção textual dos alunos notamos que eles, de fato, absorveram o caráter crítico dos poemas de Cecília nos romances XXVII e XXVIII e aplicaram essa criticidade em outros contextos, aos quais fazem parte ou não. Esse resultado concorda com as teorias e ideias de Silva, no que diz respeito à necessidade de o aluno precisar compreender a função estética e social da literatura, de Paulo Freire, que defende uma educação “que transforma a curiosidade ingênua em curiosidade crítica”, de Barthes, sobre uma literatura que produza problematizações, e Lima-Nunes, que explica a literatura como modo de agregar linguagens de mundos diversos e desconhecidos pelo leitor e (re)criar realidades.

Por fim, com esse resultado textual dos alunos, que foi construído tendo um contexto motivador, escolhido por eles, e uma estética também escolhida por eles, destaca-se o envolvimento pessoal o social das produções literárias realizadas. Esse envolvimento expressa a interdisciplinaridade que foi alcançada, algo que já é muito facilitado quando a literatura é usada sabiamente em sala de aula, afinal - parafraseando Cosson - ela e sua escrita nos permitem encontrarmos o senso de nós mesmos e da comunidade que fazemos parte.

6. Considerações finais

Baseadas na realização da aula, na atividade de produção textual e na leitura dos poemas dos alunos, afirmamos que os alunos conseguiram compreender a presença do social e de sua expressão subjetiva na criação literária. Concluimos que os estudantes apreenderam a ligação entre texto literário, estilo e história. Além disso, eles não só apreciaram a obra por meio do sentido que lhe atribuíram pelo entendimento do seu contexto, mas também prezaram pelas suas próprias produções de poemas, já que promoveram problematizações e indagações sociopolíticas sobre o Brasil por meio de uma linguagem poética.

Ainda, a liberdade de escolha de uma personagem histórica a ser tematizada propiciou que, de forma emancipada, os alunos, conscientes de que seus próprios textos carregam suas posições ideológicas como sujeitos, expusessem em seus poemas o que já conhecem e como interpretam o mundo e a História por meio de uma certa recriação dos Romances do *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. Cecília Meireles: vida e obra. In: *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, v. 21. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

COSSON, Rildo. A literatura e o mundo. In: *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBROSI, Waldyr. O Romanceiro da Inconfidência e as vozes de fora da história. In: *Mafuá*, n. 17. Florianópolis-Santa Catarina: 2011.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. 1. ed. Paraná: InterSaberes, 2004.

LIMA-NUNES, Aline Vieira de. Formação de leitores de literatura na escola brasileira. In: *Dialnet – Cadernos de Pesquisa*. v. 38. n. 134. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S/A, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* / Edgar Morin. Trad. de Eloá Jacobina. 08 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: *Anais do Evento de PG Letras 30 anos*. 1 ed. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

**TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO:
MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA**

Vanessa de Lima Morais Silva (UVA)

vanessa.limams86@gmail.com

Cláudia Cristina Mendes Giesel (UVA)

claudia.giesel@uva.br

Flavia Cunha (UVA)

uvaflaviacunha@gmail.com

Sayonarah Almeida (UVA)

RESUMO

Multiletramento ou *multiliteracy*, é um termo criado na década de 90 com o objetivo de desenvolver novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação. Através dele compreendemos que vivemos em uma sociedade múltipla, que possui textos múltiplos, logo, o uso da tecnologia colabora com o desenvolvimento da criticidade. Podemos afirmar que o uso constante da tecnologia pode ser visto em qualquer camada da sociedade, nos mais variados ambientes. Sendo assim, Moran (2013) defende a ideia de que a tecnologia aplicada amplia a noção de espaço escolar, integrando alunos e professores de diversos lugares com culturas diferentes. Através desse ponto de vista, podemos afirmar que esse conceito corrobora com as ideias de Freire (1989) que defendia um ensino próximo a realidade de quem estava aprendendo. Com base nesses questionamentos, essa pesquisa se desenvolveu com dois objetivos: o primeiro é apontar aos educadores, que a tecnologia pode ser uma ferramenta muito útil na construção do saber; e o segundo é verificar a possibilidade de desenvolver projeto didático em Língua Portuguesa ao qual o aluno seja autônomo, utilizando a tecnologia como ponto inicial de sua produção.

Palavras-chaves:

Aprendizagem. Autonomia. Letramento. Multiletramentos.

1. Introdução

Durante muitos anos, dentro das instituições de ensino, ouvimos dizer que é necessário desenvolver o pensamento crítico para que haja uma mudança social. Porém, ao invés de práticas sociais contextualmente inseridas, temos, muitas vezes, ênfase nos processos de alfabetização e de domínio da norma padrão, o que por sua vez não colabora com a leitura proficiente por parte dos educandos. Assim, ocorre, em geral, uma leitura superficial, a qual reforça que alunos estejam preparados a formar sentenças/orações, pequenos textos e responder perguntas e respostas, apenas.

Nesse sentido, Cosson (2009) acredita que o conceito de “letramento” deva ser trabalhado de modo a estimular o desenvolvimento da

criticidade humana, de modo que cidadãos ajam de forma consciente sobre seus atos, em uma sociedade plural. Suas palavras recordam perspectivas de Freire (1989), o qual afirma que há necessidade de ler o mundo em que se está inserido, pois, dessa forma, associamos as palavras ao que estamos lendo, dando significado ao que se está aprendendo. Assim sendo, destacamos o letramento digital, que implica em – dentre outros processos e procedimentos – usar ferramentas digitais para buscar textos, compreendê-los e produzi-los de acordo com a ferramenta a ser utilizada.

Através de estágios realizados em escolas privadas e públicas, além de observar a forma a qual o conteúdo é apresentado a mim e a meus colegas na universidade a qual estudamos, salientou o desejo de realizar pesquisas sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Visto que tal interesse foi aguçado por minha professora orientadora de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida, que a princípio seria um projeto que englobasse a autonomia do aluno, a leitura crítica e a produção textual, unidas a realidade atual, partindo do princípio que vivemos em uma era digital avançada, e que em muitos casos o educando não sabe utilizar em seu benefício, surgiu, a princípio, o conceito “letramento digital”, porém, em seguida obtivemos o título Tecnologia aplicada a educação sob a perspectiva dos multiletramentos.

Como nem sempre é possível utilizar a internet na escola, mesmo que o sinal esteja disponível, essa pesquisa foi realizada com alunos do segundo segmento, ensino médio e superior, com o intuito de mostrar dois pontos de vistas: o primeiro para alguns educadores, que veem um aparelho eletrônico como um vilão ou mal a ser exterminado; e o segundo para alunos, informando que é possível utilizar celulares para adquirir conhecimento.

Desta forma, Goulart (2014) afirma que, ao estudar outras áreas do conhecimento, aprendemos mais, portanto, faz-se necessário uma educação que aceite a realidade do aluno e tente inseri-la no processo de aprendizagem. Além dessa autora, outros como Travaglia (2009), Kleiman (2016), Vieira (2013) Garofalo (2018) e Rojo (2012), defendem um ensino que contribua com a formação crítica do aluno, e como esse é protagonista do avanço tecnológico, seu conhecimento, nessa área não deve ser ignorado, e, sim, agregado a aprendizagem.

2. O que é multiletramento?

Criado por um grupo de pesquisadores – intitulado Grupo Nova Londres – na década de 90, o termo multiletramentos surgiu em um colóquio, com o objetivo de desenvolver novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, os quais abrangeriam a multiculturalidade das sociedades e a multimodalidade dos textos, visto que a sociedade é composta por diferentes pessoas que fazem diferentes leituras.

O termo aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica, logo, cada pessoa pode fazer sua própria coleção, sobretudo a partir das novas tecnologias (Cf. ROJO, 2012, p.13).

E, partindo desse ponto de vista, para melhor exemplificar, podemos afirmar que a sala de aula é um espaço privilegiado pela multiplicidade de culturas, pois nela temos alunos com diferentes valores como: identidade, gênero, raça, crença, folclore, culinária, linguagem, etnia, morais, éticos, saberes dentre outros. Moran (2013) afirma que aprendemos mais e melhor quando estamos próximos da realidade, logo a aprendizagem é mais significativa quando motivamos intimamente o aluno, propondo atividades que façam sentido a sua vida, traçando um diálogo entre a atividade proposta e a forma de realizá-la.

Moran (2013) aponta que o uso da tecnologia e as competências digitais são componentes essenciais de uma educação plena, visto que os discentes quando não conectados e sem domínio digital perdem a chance de acessar excelentes materiais, de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais e publicar suas opiniões. Dessa forma, do ponto de vista não somente do autor, mas de muitos outros, a tecnologia amplia a noção de espaço escolar, integrando alunos e professores de diversos lugares e culturas diferentes, sendo assim, não é utilizada somente como uma ferramenta de aprendizagem, pois também possibilita relações pessoais e duradouras.

Conforme observações de Dias (2012, p. 8) as práticas do multiletramento se originaram com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço, embora muitos autores não concordem com o último tópico, visto que esse é mais um fator a ser agregado a essa prática. Sendo assim, é importante que a escola compreenda a ne-

cessidade em utilizar a tecnologia no espaço escolar, uma vez que isso faz parte do cotidiano do aluno contemporâneo, logo é preciso que a comunidade escolar – instituição e educadores – entendam que tal uso possibilita a abertura a diversidade cultural e a pluralidade étnica.

3. *Multiletramento e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*

Durante três décadas podemos afirmar que houve pouco progresso no ensino de língua materna, logo alunos – de forma geral – possuem dificuldade de fazer uma leitura minuciosa sobre um simples texto, e a tal dificuldade pode ser comprovada quando o professor produz atividades que necessitem de reflexão e as tais ultrapassem o questionário de perguntas e respostas óbvias. Segundo Freire (1989), a problemática está na forma de ensinar a língua materna de forma descontextualizada, reduzindo a língua ao ensino de gramática, para ele, se não há leitura de mundo, não há desenvolvimento de criticidade. Portanto, podemos inferir que o aluno necessita relacionar suas vivências à escrita que lê para que esta faça sentido em seu aprendizado.

A relação estabelecida entre deficiência para produzir com a necessidade de melhora na compreensão de textos se dá pela consideração de que a competência textual confere a capacidade não só de produzir, mas também de ler e entender textos bem formados nas diversas atividades de interação, de acordo com Travaglia (2009). A partir do entendimento dos gêneros textuais, se torna imprescindível que a leitura seja desenvolvida, não como atividade passiva, receptiva e autoritária (Kleiman, 2016, p. 34), mas sim de modo interativo em que o leitor se torna coautor, construindo os sentidos do texto. De acordo com Solé (1998, p. 105) “Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-lo a aspectos de sua experiência prévia”. Esse procedimento de reflexão, prévios à leitura, permitem que o leitor consiga aflorar e refletir sobre o conhecimento que já possui sobre aquele determinado assunto, estabelecendo uma visão crítica.

É de comum conhecimento, que as práticas de letramento em ambientes de escolarização são desafiantes, e muitos obstáculos precisam ser superados em instituições educacionais para que sejam efetivas. As informações chegam com a “velocidade da luz”, e os educandos se sentem mais perdidos quanto ao ensino e à utilização do que está sendo aprendido com o mundo que vivem. É importante que o trabalho ocorra em conjunto – instituição, professor e aluno – para que o conhecimento

consciente seja perpetuado. E como o processo de “letrar” está relacionado à leitura do ambiente que vivemos, trazer a tecnologia para sala de aula com o intuito de corroborar com o tal é de sumo significado. Para o tal, as aulas devem ultrapassar as salas e aulas de informática e passar a ser uma ferramenta usada em sala de aula.

Seguindo esse contexto, Vieira (2013) alega que as tecnologias digitais, além de instaurarem novas relações sociais, permitem a veiculação de informações em rede, por isso, é primordial ao educador, trabalhar com essa multiplicidade na escola também. E, devido às tecnologias, a sociedade pode articular diferentes modos de enunciação (verbal, visual e sonoro) através da tela do computador ou aparelhos como celulares, tablets etc. Para a autora, um indivíduo participa efetivamente da sociedade letrada, quando é capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea.

Garafalo (2018) afirma que a cultura digital se originou no ciberespaço, e a cada momento que passa ganha espaço na vida social. Devido a esse crescimento, o tema ganhou ênfase com homologação da BNCC (2018), conforme o avanço tecnológico. Como é sabido por todos, os jovens têm se engajado como protagonistas desse cenário, criando uma relação dependente das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Twitter*, as quais induzem ao imediatismo de respostas e informações, privilegiando análises superficiais e diferentes formas de argumentação. Logo, a nova tarefa do professor é aprender a utilizar tais ferramentas em sala, como um novo caminho para a aprendizagem, interação e significados entre ele e o aluno. E essa nova cultura contempla uma diversidade de linguagens e letramentos advindos dos multiletramentos que mesclam mundos, originadas do impresso e que agora possuem nova roupagem, como a carta, que passou a ser e-mail, e hoje, é uma mensagem no aplicativo *WhatsApp*.

O letramento digital (LD) é a união do letramento mais a tecnologia (informática), o qual pode ter como um grande aliado o telefone celular, que hoje é uma ferramenta malvista pelo professor em sala de aula, mas que pode ser um instrumento muito valioso no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Coscarelli (2014, p. 26) reconhece que ao utilizar a tecnologia como aliada, o professor aponta formas de adquirir conhecimento, sejam elas a procura de bons textos, ou resumos postados na internet. Além disso, o aluno conquista uma aprendizagem diferenciada,

pois, passa a diferenciar textos adequados – com conteúdo – de textos que não contribuem para seu aprendizado.

Com base em sua pesquisa sobre Pedagogia dos Multiletramentos, Rojo (2012) confronta a ideia de impedir o aluno em utilizar o celular em sala de aula, afirmando que é possível a utilização dele para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia, que pode ser usada a favor do ensino. Defende o “multiletramento” no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens, pois possuem características, tais como: interação, pois são colaborativos; transgressão as relações de poder; são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). E, por sua própria constituição e funcionamento, dependem de ações humanas.

Por conseguinte, uma aula de língua portuguesa pode ser mais interativa, a qual o aluno utilize seu aparelho eletrônico para procurar sinônimos, por exemplo, com o intuito de produzir um texto sem palavras repetidas ou escrever um mesmo texto de diferentes formas (carta, e-mail e *WhatsApp*). Dessa maneira, o foco voltado às possibilidades práticas de transformar educandos em criadores de significações, sendo necessário que se tornem analistas críticos, capazes de transformar discursos e significados, seja na recepção ou na produção.

Nesse sentido, Goulart (2014) reconhece, que outrora apregoávamos um discurso sobre aumento de vocabulário ao estudarmos outras áreas, porém, é certo afirmar que, quando estudamos determinados temas, de determinadas áreas do conhecimento, não estamos somente aumentando o nosso vocabulário, mas produzindo conhecimento. Sendo assim, ao ensinarmos a produção de texto digital, que parece ser simples para quem está habituado com a escrita, na verdade é muito mais profundo o conhecimento, uma vez que conseguimos fazer com que o discente observe o modo como o texto se estrutura no computador (incluindo apresentação e formatação do texto), a maneira de “manuseio”, indo e voltando, fazendo destaques, os obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita.

Com base na pesquisa de Barth e Freitas (2014), podemos selecionar uma ferramenta que permite postagens de no máximo 140 caracteres, o *Twitter*. O selecionou dois usuários comuns, “fakes” que produziam *Tweets* como forma de humor. Logo, para o letramento em sala de aula, em uma escrita direcionada (humor, conscientização etc.), podemos solicitar que os alunos, a fim de conferir o letramento, produzam *Tweets*

com base no que foi discutido em sala de aula. E para isso, precisam compreender o que foi ensinado para posteriormente poderem produzir de forma sucinta e crítica.

A BNCC (2018) aponta que a utilização da tecnologia em sala de aula contribui com a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital que ajuda a entender e explicar a realidade, que faz com que o discente continue aprendendo e por sua vez colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Logo, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) serve para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Em suma, unir o ensino de língua materna a informação digital, ampliará o conhecimento de mundo do aluno, pois, ele mesmo, em algum momento, conseguirá perceber as diversas maneiras de se comunicar, e, quando e como a língua pode ser utilizada em diferentes esferas.

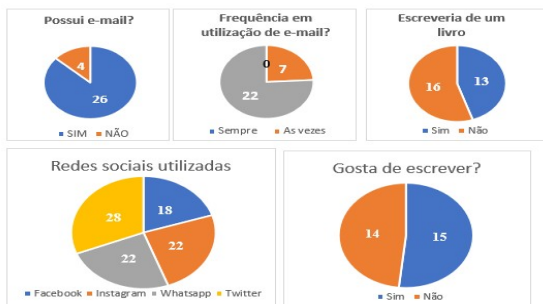
3.1. A pesquisa

O objetivo em específico é desmistificar tanto para professores quanto para alunos que a tecnologia pode ser uma grande aliada no desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, foram realizadas duas pesquisas, embora todos sejam estudantes, o contexto varia de acordo com a instituição de ensino e local de pesquisa.

A primeira pesquisa foi realizada com o intuito de conhecer os alunos e suas preferências sobre aplicativos e o uso da internet e suas tecnologias. O primeiro grupo selecionado era composto por 29 alunos do 1º ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 16 anos. A segunda pesquisa foi realizada com a intenção de saber sobre o que o aluno pensa a respeito do uso da tecnologia unida a educação. O segundo grupo era composto por 82 alunos, que estão entre o Ensino Fundamental II e o Superior.

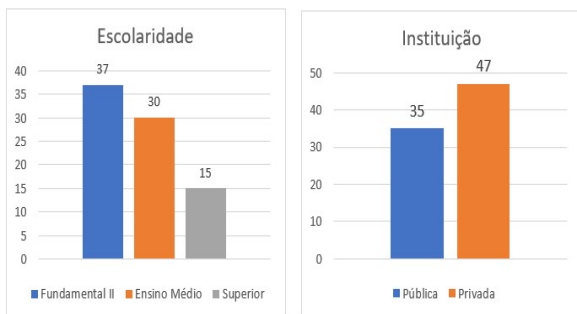
Pesquisa 1 foi realizada através de um formulário físico, e nele tínhamos as seguintes perguntas: você tem e-mail; com que frequência utiliza e-mail para se comunicar com alguém; escreveria um livro ou participaria da escrita de um; quais aplicativos ou redes sociais utiliza; gosta de escrever (mesmo que indiretas nas redes sociais).

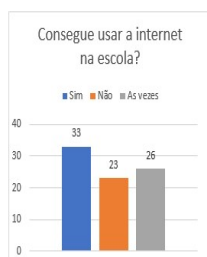
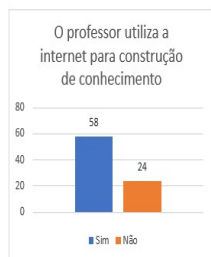
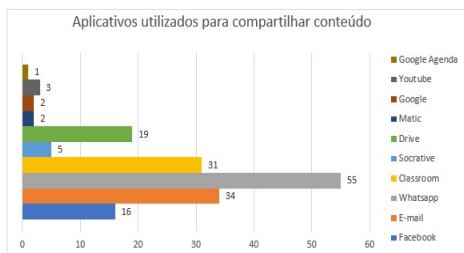
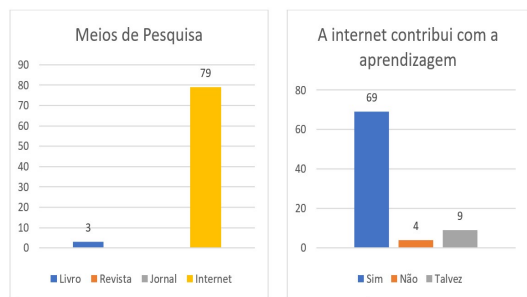
Gráficos da pesquisa 1.



Pesquisa 2 foi realizada através do Google Formulários, com oito perguntas objetivas e uma discursiva. Seguindo a ordem de questionamento, foram assim realizadas: nível escolar; tipo de instituição; frequência da utilização da internet fora da escola; para pesquisa, quais meios são utilizados; foram questionados se o uso da internet contribui com a aprendizagem; quais aplicativos são utilizados para compartilhar conteúdo, seja esse transmitido pelo educador ou colega de classe; se o uso da *internet* é realizada para construção de conhecimento; qual a possibilidade do uso da internet na escola; e por último, uma breve relato sobre a possibilidade de uso da internet na escola.

Gráficos da pesquisa 2.





3.2. Os resultados

Podemos observar na Pesquisa 1 que os alunos utilizam frequentemente a internet e estão ligados às principais redes sociais que permite serem influenciados e até mesmo influenciadores nesse meio. Embora não há essa opção nessa primeira pesquisa, pude observar em minhas aulas que muitos utilizam os seus telefones para fazer pesquisas e até passar

conteúdos durante as aulas, e isso de forma constante, com aprovação ou não do educador.

Referente aos tópicos e-mail e escrita, respectivamente b e d, no momento da pesquisa, os alunos se sentiram receosos quanto às respostas, uma vez que foram questionados sobre possuírem e-mail, e muitos acreditavam que não tinham, pois não utilizavam, então, o mais fácil era dizer que não. Mas dito a eles que sem isso não é possível usar as redes sociais, rapidamente mudaram suas respostas. E quanto a escrita, eles não gostam muito, todavia, se for comentários ou indiretas nas redes sociais, sim eles gostam escrever. Nesse primeiro momento, podemos afirmar que os alunos estão escrevendo, porém estão usando canais diferentes.

Na Pesquisa 2, podemos observar que alguns professores, estão tentando mudar a forma de enviar o conteúdo ao aluno, realizar pesquisa e aplicar testes, porém ainda estamos um pouco distantes da realidade de multiletramento, uma vez que o meio digital em alguns casos não é utilizado para dar autonomia e sim facilitar relação professor-aluno.

Em ambas as pesquisas, é possível afirmar que os alunos utilizam a tecnologia de forma frequente, e por isso, não devemos ignorar esse fator. A BNCC afirma que deve haver uma progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental II (EF) para o Ensino Médio (EM), dessa forma apontam o uso da tecnologia em todas as áreas.

No ciclo II, a utilização da tecnologia deve colaborar na exploração e na análise das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais) e no EM tem por objetivo ampliar a autonomia. Para esse, a BNCC afirma que o uso frequente dela colabora com diversas áreas de conhecimento, a exemplo disso: na área de matemática, desenvolve o pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos, e na etapa final amplia o leque de recursos, além de construir uma visão mais integrada da disciplina; em ciências da natureza propõe a investigação de características, fenômenos e processos referente ao mundo natural e tecnológico, além de possibilitar a ampliação da compreensão; e as ciências humanas e sociais colaboram com as competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias e pensamentos.

Sendo assim, através das respostas dos discentes, podemos afirmar que a tecnologia contribui com o crescimento intelectual dos alunos, uma vez que ela auxilia na comparação de diferentes realidades em tempo real, já que é possível investigar e receber informações sobre qualquer

lugar do mundo em tempo recorde. Embora a BNCC aponte uma progressão do intelecto quando bem empregado uso da tecnologia em sala de aula, os alunos acreditam que tal intento no atual momento é fracassado, visto que na maioria dos casos, é necessário ter internet pessoal, utilizar de forma escondida ou quando o professor deseja que os alunos façam pesquisas. Dessa maneira, podemos afirmar que os eletrônicos ou redes sociais ainda são vistas como instrumento de dispersão.

4. Considerações finais

Ao longo de minha vida acadêmica, utilizei a internet e meios tecnológicos para realizar pesquisas, ler livros, baixar conteúdo a ser utilizado em sala, ministrar uma aula mais divertida que estivesse presente do cotidiano dos alunos e que fizesse sentido a compreensão dos alunos.

Como estagiária de língua inglesa, observei alunos utilizarem seus telefones móveis para utilizar tradutores, pesquisar lista de verbos para conseguirem realizar atividades educacionais em que era necessário saber o *past* e o *past participle* de alguns verbos, pois a lista existente em seus livros não era o suficiente.

Como residente no CEAPJ, vi alunos utilizarem celulares para realizar pesquisas, receber conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e atividades a serem abordadas em exames. Pude desenvolver e presenciar a utilização desses recursos nas apresentações realizadas pelos alunos da aula de produção textual, cujos trabalhos finais compreendia a realização de um seminário com diversos temas já desenvolvidos em sala de aula. Para isso, utilizaram a internet para obtenção de dados, pois foi solicitado uma escrita mais acadêmica; além da construção de suas apresentações no *Power Point*. Tal momento foi proveitoso para mim e para os alunos que apontaram um bom desenvolvimento deles devido a autonomia permitida.

Acredito que em determinados momentos precisamos ser tradicionais, mas não podemos ser inflexíveis.

A língua é viva, a cultura e viva e pessoas embora tenham suas crenças enraizadas estão mudando e podem mudar a partir de conhecimento adquirido, uma vez que esse não ocupa espaço e somente agrega no desenvolvimento. Há muitos anos era muito difícil adquirir uma informação, pois tínhamos que ir a bibliotecas e pesquisar inúmeros livros para encontrar uma informação, ao contrário do que ocorre hoje. Portan-

to, professores e alunos podem e devem juntos construir laços com a tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, P. A; Soares, FREITAS, E. C. Twitter na escola: reflexões sobre letramento digital. In: *Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 15 – N. 31 – 2014.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. 2018 p. 474-5 MEC. Brasília-DF, 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 04 abr.2018.

COSCARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 25-40

COSSON, Rildo. A Sequência Básica. In: _____. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto. 2009. p. 51-74

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 9-14

GAROFALO, Débora. Cultura Digital: o que é e quais ferramentas podem ser utilizadas. Nova Escola. 12 de set. de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12552/cultura-digital-o-que-e-e-quais-ferramentas-podem-ser-utilizadas>> Acesso em 23 de novembro de 2018.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 41-58

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas-SP: Pontes, 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*. ECA: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Dez. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade Cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. 264p

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leituta*. 6. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepção de gramática. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 24-37

VIEIRA M. S. P. *Letramento Digital: o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino da Leitura*. Uberlândia: EDUFU. 2013. Anais do SILEL. Volume 3. Número 1.

UM COMENTÁRIO CRÍTICO SOBRE
O COMPORTAMENTO DO ADJETIVO DENTRO DO
GRUPO NOMINAL EM *FASTI*, POR OVÍDIO⁹⁸

Eliana da Cunha Lopes (FGS)

elianalatim@yahoo.com.br

Marilene Meira da Costa (SEMED-RO)

malimeira@filologia.org.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é tecer comentários críticos sobre o comportamento sintático do adjetivo em *Fasti*, do poeta sulmoniano Publio Ovidio Nasón, um poema que foi escrito na maturidade. Usaremos, em particular, os versículos 285-346, em diálogos elegíacos (hexâmetros e pentâmetros), do Terceiro Livro de *Jejuns* (calendário poético), do mês de março (*martius mensis*), dedicado ao culto ao deus Marte, que, em Mitologia é o pai de Romulus e Remus. Em relação à colocação desse constituinte de grupos nominais em relação ao seu núcleo substantivo, encontramos uma relativa liberdade, o que justifica o fato de que a questão em torno da ordem das palavras latinas ainda está aberta hoje.

Palavras-chave:

Adjetivo; *Fasti* Ovídio; Grupo nominal;

1. *Introdução*

“(…), o poema intitulado *Fastos* (*Fasti*) se diferencia das demais obras ovidianas pelo tom, pelo assunto e pela possível finalidade. O tom é acentuadamente didático; o assunto é bastante original (...)” (CARDOSO, 2003: 115)

A linguagem articulada é representada pela escrita através de caracteres convencionais. A nomenclatura do latim era muito extensa, compreendendo um número grande de signos vocais denominados vocábulos, que formavam três classes distintas: uma denominava seres ou objetos (*arbor*/árvore; *canis*/cão, *pater*/pai); outra qualificava esses seres e objetos (*albus*/branco; *levis*/ágil), e por último a que denominava movimentos ou ações (*cantare*/cantar, *dormire*/dormir, *bibere*/beber), que na gramática da língua portuguesa são chamados de substantivos, adjetivos e verbos.

⁹⁸ Referente ao Texto original (em espanhol) apresentado como Comunicação no 20th International Colloquium on Latin Linguistics. Las Palmas, Canarias.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esses vocábulos posicionam-se praticamente livres nas construções linguísticas latinas, mas, como nos adverte Marouzeau (2053), não são indiferentes:

Embora, se em latim a ordem das palavras é livre, ela não é indiferente. A escolha da construção é determinada em cada caso particular por considerações muito diversas: de uso, de sentido, de estilo, de ritmo, que é difícil de reduzir em sistema, mas que possibilita a observação de certas leis ou tendências⁹⁹. (MAROUZEAU, 1953: 7)

Como se pode observar nesta citação acima, a língua latina apresentava uma relativa liberdade quanto à colocação dos termos na frase. Contudo, Marrouzeau (*Op. cit.*) sugere que a ordem das palavras envolve uma série de fatores, muitos dos quais relacionados a razões estéticas. Por isso, afirma em outra obra que “a forma de declaração selecionada, em qualquer caso dado, é a resultante destes fatores (direção, natureza e qualidade de conceitos, busca da nuance e dos destaques, razões estéticas); a dificuldade é discernir a ação de cada um deles e interpretar o jogo¹⁰⁰ (*Idem*, 1946, p. 197 *apud* BOTELHO, 2018: 18).

Corroborando Marouzeau, Botelho (*Ibidem*) demonstra, em um trabalho inédito – Tese de Doutorado –, que as diferentes colocações do constituinte periférico em relação ao seu núcleo substantivo em odes horácianas revelam interessantes aspectos estilísticos. Segundo ele, na língua latina ocorrem particularidades de colocação do adjetivo que não são encontradas na gramática da língua portuguesa, por exemplo, e a flexibilidade de tal termo sintático parece ser de caráter estilístico na produção de diferentes efeitos estéticos.

⁹⁹ “Toutefois, si en latin l’ordre des mots est libre, il n’est pas indifférent. Le choix de la construction est déterminé dans chaque cas particulier par des considérations très diverses, d’usage, de sens, de style, de rythme, qu’il est difficile de réduire en système, mais qui prêtent à l’observation de certaines lois ou tendances. ”

¹⁰⁰ “On voit que l’ordre des mots met en jeu des facteurs très divers: sens, nature et qualité des concepts, recherche de la nuance et des reliefs, motifs esthétiques. La forme d’énoncé choisie dans chaque cas donné est la résultante des ces divers facteurs; la difficulté est discerner l’action de chacun d’eux et d’interpréter le jeu. On ne s’étonnera pas que, vu le complexité et subtilités que comporte cette interprétation, l’étude de l’ordre des mots soit une de plus difficiles et des moins avancée du domaine de la stylistique.”

No referido trabalho, Botelho afirma existir uma ordem natural que caracteriza uma considerável padronização, apesar de reconhecer a relativa liberdade de colocação de palavras na frase latina.

Decerto, não se deve esperar uma rígida padronização do latim quanto à sua estruturação frasal, uma vez que se trata de uma língua de declinações. A ordem dos termos na frase latina não se fazia obrigatória na língua literária, mas não se pode negar a existência de uma relativa padronização na colocação dos termos, mormente na prosa, como já constataram muitos estudiosos. (BOTELHO, 2018: 17)

Neste artigo, pretendemos demonstrar como uma dessas classes, os denominados adjetivos, se comportam num fragmento de um poema do terceiro livro dos *Fastos: a Etiologia do culto a Jupiter Elicius*, de Ovídio. O *corpus* deste trabalho será a análise dos adjetivos presentes nos versos 285 a 328, e os diferentes comportamentos quanto à ordem de tais adjetivos nos versos citados, buscando corroborar as ideias de estudiosos renomados e, em especial, Marouzeau (2053) e Botelho (2018), que afirmam existir uma relativa liberdade de colocação dessa classe de palavras nas sentenças latinas.

Entretanto, não objetivamos esgotar o tema sobre a colocação dos constituintes de grupos nominais da língua latina, mas apenas tecer alguns comentários críticos a partir da análise de como os adjetivos se comportam nos versos ovidianos assinalados com o intuito de compreender, na prática, os posicionamentos de Marouzeau (1953) e Botelho (2018) acerca do assunto.

2. O Adjetivo, segundo Marouzeau (1953)

Convém ressaltar que, no Latim, os adjetivos concordam com o substantivo em gênero, número e caso. A maioria dos adjetivos são declinados na primeira ou segunda declinação, em função de estarem no gênero feminino ou masculino, respectivamente; e alguns são de terceira declinação. No grau comparativo, são declinados na terceira declinação.

Os adjetivos, achando-se ligados na oração aos substantivos a que determinam, e tendo também, uma origem idêntica, apresentavam em latim um sistema de flexões estreitamente relacionado com eles, embora este sistema seja menos complexo. No referido relacionamento, formando o que Marouzeau chamou de grupo nominal, o adjetivo – termo determinante – sempre atribui ao seu núcleo substantivo – termo determinado – ou uma qualificação ou uma discriminação.

Assim, Marouzeau afirma que o adjetivo atributivo (epíteto) pode ser de dois tipos: **o qualitativo**, que exprime um julgamento de valor, fazendo “um apelo a noções comuns de grandeza, de beleza, de excelência, de consentimento, e seus opostos¹⁰¹; e **o discriminativo**, “que enuncia um caráter distintivo do objeto, o qual frequentemente se pode organizar numa categoria definida¹⁰²”. Ainda, segundo o autor, na língua latina, o qualitativo normalmente vem antes do substantivo, e o discriminativo após o substantivo.

Contudo, o autor também fala de um valor ocasional e afirma que nem sempre tal distinção é nítida, pois um mesmo adjetivo que normalmente se apresenta como discriminativo pode assumir um valor qualificativo e vice-versa.

[...], um adjetivo empregado de ordinário qualificativamente pode tomar, se for o caso, valor discriminativo: Sal., *Catil.* 51, 27: *Vbi imperium ad ignaros...peruenit, nouum illud exemplum abdignis... ad indignos...transfertur.* (*nouum*, anteposto, não constitui senão uma simples declaração)¹⁰³. (MAROUZEAU, 1953: 12)

17. Inversamente, um discriminativo pode assumir o valor de qualificativo. [...]: Sal. *Hist.* IV, 61, 1: *Cottam, Romanum ducem, apud Chaleedona fudi.* (a qualidade romana de vencedor adiciona a glória do vencedor)¹⁰⁴. (MAROUZEAU, 1953: 13)

Como já foi dito, Marouzeau afirma que nas estruturas frasais do latim, as palavras dispõem de certa liberdade, e que os fatores que irão influenciar sua posição são o uso, o sentido, o estilo e o ritmo. Daí, o autor reservar algumas páginas esta obra para descrever o realce por

¹⁰¹ (Cf. MAROUZEAU, 1953, p. 10: “ainsi pour la plupart des épithètes qui l’ont appel aux notions communes de grandeur, de beauté, d’excellence, d’agrément, et leurs contraires: *magnus, paruus, pulcher, turpis, bonus, malus, gratus, ingratus...*”.)

¹⁰² (Cf. MAROUZEAU, 1953, p. 10: “c’est-à-dire énoncer un caractère distinctif de l’objet, relatif à sa nature, à sa fonction, à sa position, à sa constitution physique, et qui permet le plus souvent de le ranger dans une catégorie définie; ainsi: *terrestris, maritimus, ligneus, extraneus, legionarius, graecus...*”.)

¹⁰³ “De même, en latin, un adjectif employé d’ordinaire qualitativement peut prendre, le cas échéant, valeur discriminative: Sall., *Catil.* 51, 27: *Vbi imperium ad ignaros... peruenit, nouumillud exemplum abdignis... ad indignos... transfertur.* (*nouum*, antéposé, neconstitue qu’une simple énonciation)”.

¹⁰⁴ “17. Inversement, un discriminatif peut prendre valeur de qualificatif. (...): Sall., *Hist.* IV, 61, 1: *Cottam, Romanum ducem, apud Chaleedona terra fudi.* (la qualité romaine du vaincu ajoute à la gloire du vainqueur!)”.

inversão e o realce por disjunção, que não vamos desenvolver nesta comunicação por não ser o nosso objetivo propriamente.

3. *O corpus*

O terceiro livro dos *Fastos, corpus* deste artigo, engloba um total de 884 versos, elaborados em dísticos elegíacos (hexâmetro e pentâmetro), abrangendo o mês de março: *martiusmensis*, o mês que, no antigo calendário, iniciava o calendário romano.

Segundo a tradição, Rômulo, o primeiro rei de Roma, organizou um calendário de natureza lunar; isto é, composto por dez meses, desde Março a Dezembro, num total de 304 dias. Com o primitivo calendário da cidade de Roma, Rômulo resolveu homenagear seu pai mitológico – o deus Marte – honrando-o com este mês que começava em 1 de Março.

Illeminorgeminusmensibusannus erat. (Ov., F. 3,100)

(Aquele ano era menor em dois meses).

Mais tarde, Júlio César, numa reforma aconselhada pelo astrônomo Alexandrino Sosígenes, adaptou um calendário com 365,25 dias no ano trópico, que mesmo assim era maior que o ano solar em 11m e 14seg.

Dentre os temas desenvolvidos no terceiro livro dos *Fastos*, podemos destacar: vv.1-8: a invocação ao deus Marte (*Mars*) *Bellice*(o! deus belicoso); vv.9-40: Marte e a Vestal Reia Sílvia, onde Rômulo dá o nome de seu pai mitológico ao primeiro mês do antigo ano e narra o nascimento e a juventude dos gêmeos Rômulo e Remo, filhos do deus Marte e da Vestal Reia Sílvia; vv. 167-258 – 1º de março – dedicado à festa das Matronas – *Matronalia* –; vv. 523-542 – 15 de março – *Idus* – festa dedicada à deusa Ana Perena, com a descrição dos rituais e dos festejos populares, vv. 697-710 – 15 de março – aniversário do assassinato de Júlio César e sua apoteose; vv.809-848 – festa em honra de Minerva – *Quinquatris*, no dia 19 de março.

Analisaremos, particularmente, os versos 285-356, do original latino. A nossa tradução será elaborada dentro de critérios que respeitem, o mais perto possível, a linguagem lírico- poética utilizada pelo autor nos versos deste *corpus*.

O texto latino foi retirado da obra francesa: *OVIDE. Les FASTES*. Traduction nouvelle. Introduction, Notes et texte établis par Émile Ripert. Paris: Librairie Garnier Frères, s/d.

4. *Os fastos: a etiologia do culto a Jupiter Elicius, segundo o Terceiro Livro dos Fastos, de Ovídio*

O TEXTO LATINO

vv. 285-328

*Ecce deum genitor rutilas per nubila flammas
Spargit, et effusis aethera siccata aquis.
Non alias missi cecidere frequentius ignes:
Rexpavet, et vulgi pectora terror habet.
Cuidea: "ne nimium terrere: piabile fulmen
Est, ait, et saevi flectitur ira Iovis. 290
Sed poteruntritum Picus Faunusque piandi
Prodere, Romani numenuterque soli
Nec sine vi tradent: adhibeto vincula captis"
Atque ita qua possint, erudit, arte capi.
Lucus Aventinos uberat niger ilicis umbra 295
Quo posses viso dicere: Numenin est.
In mediogramen, muscoque adopertavirenti
Manabat saxouena perennis aquae.
Inde fere soli Faunus Picusque bibebant.
Hucuenit et fontirex Numa mactatouem 300
Plenaque odorati disponit pocula Bacchi,
Cumque suis antro conditus ipse latet.
Ad solito sueniunt silvestria numina fontes;
Et relevant multo pector asicca mero.
Vina quies sequitur: gelido Numa prodit ab antro 305
Uinclaque sopitas addit in arta manus.
Somnus ut abscessit, tentando vincula pugnat
Rumpere; pugnantes fortius illa tenent.
Tum Numa: "dinemorum, factis ignos cite nostris,
Si scelus ingenio scitisabes semeo; 310
Quoque modo possit fulmen monstratepiari."
Sic Numa; sic quatiens cornua Faunus ait:
"Magna petis, nec quae monitu tibi discere nostro
Fassit: habent fines numina nostra suos.
Di sumus agrestes, et quido minemur in altis 315
Montibus; arbitrium est in sua tectalovi.*

*Hunc tu non poteris per te deducere coelo:
 At poteris nostra forsit anusus ope.”*
*Dixerat haec Faunus: par est sententia Pici;
 “Deme tamen nobis vincula, Picus ait, 320
 Iupiter huc veniet, valida deductus ab arte:
 Nubila promissi Styx mihi testis erit.”*
*Emissiquid agant laqueis, quae carmina dicant,
 Quaque trahant superis sedibus arte Iovem,
 Scire nefas homini: nobis conces sacanentur 325
 Quaeque pio dicivatis ab ore licet.
 Eliciuunt coelo te, Iupiter, unde minores
 Nunc quoque te celebrant Eliciumque vocant.*

TRADUÇÃO

vv. 285-328

Eis que o pai dos deuses esparge as chamas brilhantes pelas nuvens e seca o céu derramando as águas. Outras vezes, as chamas enviadas não caíram com mais frequência: o rei (Numa Pompílio) fica apavorado e o terror se instala no peito do povo. A deusa (Egéria) disse-lhe: “Não te espantes; o raio pode ser aplacado e a cólera do selvagem Júpiter pode ser abrandada. Mas Pico e Fauno, cada um deles deus do solo romano, poderão ensinar o rito de purificação, mas não o ensinarão sem o uso da força. Coloca lhes correntes após capturá-los”. Também Egéria ensina com que artifício eles poderão ser capturados. Havia um bosque no Monte Aventino à sombra de uma azinheira, do qual, ao vê-lo, poderias dizer: “Aqui vive um deus. No meio (do bosque negro), havia relva coberta com musgo verdejante, um veio de água contínuo brotava da pedra. Daí, quase que sozinhos, Pico e Fauno bebiam. O rei Numa Pompílio vem e imola uma ovelha à fonte e arruma copos cheios de vinho perfumado e ele próprio permanece escondido na gruta com seus acompanhantes. Os deuses silvestres vêm à fonte costumeira e refrescam os peitos secos com muito vinho. O repouso acompanha o vinho. Numa sai de dentro da caverna fria e coloca as mãos adormecidas dos deuses nas cordas apertadas. Logo que o sono desapareceu, lutam para romper as cordas que apertam com mais força os que lutavam. Então Numa diz: “Ó deuses dos bosques, perdoai os meus procedimentos se sabeis que o crime está longe do meu caráter. Mostrei-me de que modo o raio possa ser aplacado”. Assim falou Numa. Assim, Fauno, agitando os chifres, respondeu: “Pedes grandes coisas as quais não te é lícito aprender pelo nos-

so conselho, os nossos poderes têm seus limites. Nós somos deuses agrestes e reinamos sobre as altas montanhas, O arbítrio cabe a Júpiter sobre seus raios. Tu não poderás trazê-los do céu por ti; mas tu poderás talvez fazê-los, usando nosso auxílio.” Fauno dissera estas palavras. Uma sentença igual dissera Pico: “Retira-nos as cordas. Júpiter virá aqui e será trazido por um artifício rigoroso. O sombrio Estige (Styx) será testemunha de minha promessa.” É proibido ao homem saber o que eles (Pico e Fauno) farão libertados dos laços, que versos dirão e com que sortilégio trarão Júpiter das regiões superiores. Que sejam celebradas as coisas permitidas a nós e que as coisas que são lícitas sejam ditas pela boca piedosa do poeta. Ó Júpiter, eles te trazem do céu donde os pósteros agora também te celebram e te chamam pelo nome de Elício.

5. Os Fastos: O diálogo entre Júpiter Elício e Numa Pompílio

O TEXTO LATINO

vv. 329-356

<i>Constat <u>Aventinae</u> tremuisse cacumina siluae,</i>	330
<i>Terraque subsedit pondere <u>pressa</u> Jouis:</i>	
<i>Corda micant regis: totoque e pectore sanguis</i>	
<i>Fugit et <u>hir sutae</u> deriguere comae.</i>	
<i>Ut rediit animus: “Da <u>certa</u> piamina, dixit,</i>	
<i>Fulminis; <u>altorum</u> rexque paterque deum,</i>	335
<i>Si tua contigimus manibus donaria <u>puris</u>,</i>	
<i>Hoc quoque, quod petitur, si <u>pia</u> lingua rogat.”</i>	
<i>Adnuít oranti: sed verum ambage <u>remota</u></i>	
<i>Abdidit, et <u>dubio</u> terruit ore virum:</i>	
<i>“Caede caput”, dixit. Cui rex : “Parebimus”, inquit,</i>	340
<i>Caedenda est hortis eruta cepa meis.”</i>	
<i>Addit hic : “Homini”. – “<u>Summos</u>, ait ille, capillos.”</i>	
<i>Postulat hic animam; cui Numa: “Piscis”, ait.</i>	
<i>Risit; et: “His, inquit, facito, mea tela procures,</i>	
<i>O vir colloquio non abigende meo.</i>	345
<i>Sed tibi, protulerit cum totum <u>crastinus</u> orbem</i>	
<i>Cynthius, imperii pignora <u>certa</u> dabo.”</i>	
<i>Dixit, et <u>ingenti</u> tonitru super aethera motum</i>	
<i>Fertur, adorantem destituitque Numam.</i>	
<i>Ille redit <u>laetus</u>, memor atque Quiritibus acta:</i>	350
<i><u>Tarda</u> venit dictis <u>difficilis</u>que fides.</i>	
<i>“At certe credemur, ait, si verbas equatur</i>	

*Exitus: en, audi crastina, quisquis ades.
 Protulerit terris cum totum Cynthius orbem,
 Juppiter imperii pignora certa dabit.” 355
 Discedunt dubii, promissaque tarda videntur,
 Depend etque fides aveniente die.*

TRADUÇÃO

vv. 329-356

Consta que as elevações da floresta do Monte Aventino tremeram e que a Terra abaixou esmagada pelo peso de Júpiter. O coração do rei Numa treme: e, de todo o seu peito, o sangue fugiu e os seus cabelos erigeram-se eriçados. Quando o seu ânimo voltou, Numa disse: “Mostre, ó Júpiter, as formas corretas de expiação dos raios, ó rei e pai dos deuses superiores. Se tocamos o seu santuário com as mãos puras, conceda isto também que é pedido, se uma língua piedosa o suplica”. Júpiter atendeu ao suplicante, mas ocultou a verdade com estranho enigma, e aterrorizou o homem com uma palavra duvidosa: “Corte uma cabeça; disse Júpiter. O rei Numa disse-lhe: “Obedecerei. Uma cebola de minha horta deve ser cortada”. Júpiter acrescentou estas palavras: “de um homem”. Disse o rei: “As partes mais elevadas do cabelo”. Júpiter solicita uma vida. Numa diz-lhe:” de um Peixe”. Júpiter riu e disse: “Faça isto e procure meus raios, ó homem, que não deve ser privado de minha resposta. Mas, pela manhã, quando Cíntio tiver exibido todo o círculo solar, eu lhe oferecerei as garantias certas do seu poder supremo.” Júpiter proferiu estas palavras e é levado agitado através do céu por um imenso trovão e abandonou Numa que o adorava. Numa Pompílio volta alegre e relata os feitos aos Quirites. A crença em suas palavras chegou tardia e dificilmente. Mas, sem dúvida, acreditaremos se o sucesso seguir as palavras proferidas. Amanhã, ouça aqui as palavras quem quer que esteja presente. Quando Cíntio tiver revelado toda a sua luz na minha terra, Júpiter oferecerá as garantias seguras do meu poder supremo.” Afastam-se os descrentes e as promessas parecem tardias. A fidelidade depende do dia que virá.

Análise do texto latino (VV. 285-328.)

A disposição do termo determinante (Dte), antes do substantivo, o termo determinado (Ddo), o adjetivo, em disjunção tem como objetivo primordial realçar a importância do adjetivo anteposto ao seu substantivo.

vo; no verso 285, o adjetivo “**rutelas**”, em acusativo plural, põe em evidência a coloração avermelhada, brilhante que fora esparcida por um deus que, no texto ovidiano é, simplesmente, Júpiter Elício, o deus que vem do alto; no v. 286, o adjetivo “**effusis**”, em ablativo plural, em disjunção com o substantivo, termo determinado (Ddo) que lhe é posposto “**aquis**” desempenha, também, a função de realce; no v.287, encontra-se mais uma disjunção – adjetivo/substantivo (Dte/Ddo) que, a partir do início do Império, surge na poesia, como um procedimento expressivo.

Observa-se, nestes versos, que o termo determinado (Ddo), em posição final, tanto no hexâmetro quanto no pentâmetro, têm valor antagônico: v.285 “**flammas**”; v.286 “**aquis**”, v. 287 “**ignes**”. Estes vocábulos – **flammas/aquis/ignes**– não foram colocados pelo poeta de forma aleatória na frase; suas posições têm um significado determinado na oração. Em latim, os sintagmas nominais são muito flexíveis, desta forma, os adjetivos não são dispostos aleatoriamente em qualquer posição – ou antes ou depois do substantivo, ao qual estão ligados. Marouzeau(1922: 4), nos diz “que a construção da frase é determinada pelas leis da associação de ideias..., que faz com que a construção da frase se regule, às vezes, na ordem de importância das ideias; é a ordem patética.”

Esta ordem patética observa-se nos versos supracitados, com a colocação dos substantivos (Ddo) na posição final das frases, posposto aos seus respectivos adjetivos carregados de uma forte significação. No v. 290, “**saeui... Jouis**”, o adjetivo atributivo –“**saeui**” determina, neste sintagma nominal, uma qualificação, exprime um julgamento de valor a “**Jouis**”, em genitivo. Júpiter mesmo sendo um deus do panteon romano, é selvagem; no v. 292 – “**Romani ...soli**”(em genitivo), observa-se o adjetivo étnico –“**Romani**” – de valor discriminativo que, neste sintagma nominal, ocupa a segunda posição na frase, no hexâmetro. O adjetivo refere-se às divindades “*Picus et Faunus*”, citadas no verso anterior. No verso 295, hexâmetro, “*Auentino*”, adjetivo, em ablativo, onde há neste sintagma, a omissão do termo determinado (Ddo), o substantivo “*Mons*”. O adjetivo discriminativo “*Auentino*” determina o local exato do monte; no mesmo hexâmetro, “*Lucus*”, anteposto ao adjetivo, tem como atributivo o adjetivo “*niger*”, posposto ao determinante caracterizando-o através da cor. Os sintagmas nominais, “**gramen... adoperta**”/“**musco... uirenti**”, no v. 297, em hexâmetro, à primeira vista, podem parecer forma livre, adotada pelo poeta, mas a ordem das palavras dá-se pela metrificacão do verso, que dispõe o termo determinado (Ddo) apostado ao determinante (Dte). Esta colocação é verificada por ser um texto de cunho poéti-

co. Observa-se a mesma estrutura, a serviço da forma versificada, no v. 299.

Segundo Botelho (2018, p. 21), “Panhuís (1982, p. 1) na introdução de sua obra, depois de se referir a diferentes posicionamentos de vários teóricos acerca da ordem de palavras em latim, considerando a retórica e a poética, afirma que os padrões sintáticos não são tratados de forma direta. Segundo o autor, a liberdade de ordenação desses padrões sintáticos permite ao autor se comunicar de forma mais eficaz”.

O adjetivo qualificativo “**perennis**”, no hexâmetro, v. 298, está ligado ao seu determinado “**aquae**” por uma dependência natural, numa relação estereotipada.

O poeta dispôs, no v. 299, o sintagma nominal “**solí Faunus Picusque...**” não só pela métrica como também para destacar a fragilidade das divindades através do determinante (Dte) “**solí**” (“sozinhos”). No hexâmetro 301, o termo determinado do sintagma “**odorati... Bacchi**” foi empregado estilisticamente na forma de metonímia, referindo-se ao deus do vinho, empregando-o como o próprio líquido, o qual é qualificado pelo adjetivo (Dte) “**odorati**”; vinho este que está contido em uma “**Ple-na... pocula**”. Há no grupo sintático, v. 302, “**conditus ipse**”, a omissão do termo sujeito – “**rex Numa**”, que é resgatado pelo pronome anafórico, intensivo “**ipse**” – em nominativo masculino –, colocando em destaque a pessoa do sujeito omitido na frase latina do v. 302 – Numa Pompílio. Não há, neste grupo sintático, disjunção entre o determinante e determinado que, semanticamente, compõem a estrutura frasal de predicativo do sujeito, sujeito e verbo – **latet** –, privilegiando o verbo na última posição.

“**Adsolitos... fontes**”, v.303, há, neste sintagma, a disjunção na qual o termo determinante se posiciona na segunda posição frasal e o termo determinado no final da frase, enquanto o grupo sujeito encere-se entre estes termos, sem disjunção. No v. 304 “**pectora sicca**” não há nessa estrutura frasal, a disjunção dos termos determinante e determinado. O substantivo “**pectora**”, nesse sintagma, encontra-se na posição de importância, destacando a parte corporal do sujeito – “**silvestria numina**” – no v. 303. O determinante, em disjunção com o determinado, no v. 305 – “**elido ...ab antro**” (de dentro da caverna fria) tem o objetivo de destacar a situação climática do lugar onde Numa, o sujeito encontra-se; “**gélido**”, realça a característica do lugar “**ab antro**”.

Na estrutura frasal do v. 306, encontra-se a disjunção do adjetivo (determinante) “**sopitas**” (em acusativo sg), anteposto ao substantivo

“**manus**”, consagrando o caráter de importância na frase, em contrapartida, no sintagma “**uincla... in arta**”, há a disjunção com o termo determinado, ocupando a posição inicial na frase. O determinante “**fortius**”, no grau comparativo de superioridade, refere-se a “**sopitas... manus**”.

O determinante – “**Magna**” –, v. 313, com seu valor qualitativo, em acusativo, nesse sintagma, não se relaciona com seu determinado, que se encontra oculto na frase. No sintagma nominal, “**Di sumus agrestes**” do v. 315, o adjetivo assumiu valor excepcional com predicativo – “**agrestes**” – de “**Di**” e completando o verbo de ligação “**esse**” (**sumus**), que assume a segunda posição no hexâmetro, separando o sujeito do seu predicado. O adjetivo, determinante por excelência, exprime, neste sintagma nominal, um julgamento de valor. Os deuses são valorizados por serem agrestes.

No sintagma nominal do v. 315, “**Di sumus agrestes**”, o adjetivo “**agrestes**” assume o valor excepcional como predicativo do nominativo plural “**Di**”, completando o verbo de ligação “**esse**” (**sumus**), que assume a segunda posição na frase, separando o sujeito do seu predicado. O adjetivo, determinante por excelência, exprime, neste sintagma nominal, um julgamento de valor. Os deuses são valorizados por serem “**agrestes**”.

Nos versos vv. 315/6 “**in altis... montibus**”, em ablativo plural, o adjetivo tem valor quantitativo. Em v. 319 – “**par est sententia**” o adjetivo qualificativo “**par**” (“igual”) anteposto ao determinado, confirma a ordem dominante do sintagma nominal, onde o adjetivo precede ao substantivo.

Em “**ualida... ab arte**”, o adjetivo qualificativo “**ualida**”, em ablativo singular (“rigoroso”), anteposto ao substantivo (“**arte**”), exprime elogio, um julgamento de valor ao deus Júpiter, que, no v. 321, inicia o hexâmetro, em conformidade com a afirmação de Marouzeau (1953: 10): “em latim, como em francês, o qualificativo tende a preceder; o discriminativo, a seguir o substantivo”¹⁰⁵.

Em “**promissi Styx**”, no v. 322, o determinante (Dte) “**promissi**” (“sombrio”) exprime uma impressão, uma apreciação subjetiva, um caráter qualificativo do poeta em relação ao “**Styx**”, o lago dos infernos.

No v. 323 – o determinante (Dte) “**Emissi**”, destacado no início do hexâmetro, refere-se aos deuses “**Faunus et Picus**” elíptico no verso. O

¹⁰⁵ “4. En latin, comme du reste en français, le qualificatif tend à précéder, le discriminatif à suivre le substantif.

adjetivo qualificativo anteposto ao determinado, emprega ao substantivo o valor crítico.

Em “**Superissedibus**”, do v.324, o adjetivo (Dte)“**superis**”,no graucomparativo, exprime um julgamento de valor ao determinado, posicionado no final do pentâmetro.O deus “**Jupiter**”,rei dos deuses, será trazido das regiões superiores (“**superis**”).

No sintagma nominal“**pio...ab ore**”, do v. 326, com disjunção, o determinante “**pio**”, anteposto ao determinado exprime elogio ao substantivo.

No v. 327 –“**minores**”, determinantenno grau comparativo e em acusativo, refere-se aos romanos, termo determinado elíptico no texto, e exprime uma faculdade afetiva, um valor, um elogio do poeta para com os romanos.

Análise do texto latino (VV 329 A 356)

“**Aventinae**”, do v. 329, é um sintagma nominal discriminativo que limita e especifica um espaço.O termo “**Aventinae**”, com o determinado “**Mons**” elíptico no verso, forma um único sujeito oracional. Esse determinante é um adjetivo derivado de um nome próprio de lugar. É um dos sete montes (colinas) de Roma.

Segundo Rubio (1972, p. 199), “todo elemento determinante precede normalmente o determinado, já que é a lei única para todas as variantes do sintagma determinativo. Nos versos: “...; **et hirsutae... come**” (v. 332), “...**alorum ... deum**” (v. 334), “**dubio...ore**” (v. 338), “**summos... capillos**” (v. 341), “**Tarda ... fides**” (v. 350), há o realce do determinante por disjunção com o objetivo de destacar o adjetivo anteposto ao determinado.

Rubio (*Ibidem*: 199, §3), em que trata da “Ordem das palavras: regras gerais e seu alcance”, afirma que “normalmente, o sujeito encabeça a frase e o predicado a encerra”. Esta assertiva se pode constatar no v. 349 “**Illereditlaetus**”,em que o sujeito pronominal, o demonstrativo “**Ille**”, de terceira pessoa,encabeça o sintagma e o determinante“**laetus**” o encerra.

Em “**Addidit hic**”, no v. 341, há a omissão do termo sujeito – Júpiter – por ser possível subtendê-lo no texto. No v.355, observa-se a o-

missão do determinado elíptico na frase “**romanus**”, também por ser possível de sua identificação no texto.

De fato, quando a linguagem está a serviço da forma versificada como ocorre no texto poético e em especial na poesia latina, um elemento específico para a determinação da ordem das palavras se torna fundamental: a metrifcação, que faz com que a construção da frase seja considerada em função da estrutura métrica em detrimento da estrutura sintática esperada – aquela que justificaria a ordem natural da língua. (BOTELHO, 2018, p. 21)

Nos versos 346 e 354, ambos em pentâmetro, pode-se registrar a colocação dos termos oracionais em função da metrifcação.

“*Cynthius, imperiipignora certa dabo.*” (v.346).

“*Jupiterimperiipignora certa dabit*” (v. 354).

Os qualificativos “*pia*” (v. 336), “*ingenti*” (v. 347), “*eruta*” (v.340) realçam a importância do adjetivo anteposto ao substantivo empregando a este uma propriedade afetiva de elogio.

Nos versos 330, 337, 335 e 355, o sintagma nominal apresenta o determinado anteposto ao determinante, agregando a este um valor de destaque na frase. Neste caso, inverteu-se a ordem dominante do sintagma.

“*Terra... pressa.*” (v.330) Nominativo singular

“*...ambage remota*” (v.337) Ablativo singular

“*... manibus ...puris*” (v.335) Ablativo plural

“*promissaque tarda*” (v. 355) Nominativo plural

Nos versos 346 e 352 o adjetivo qualificativo “*crastimus/crastina*” apresenta-se anteposto em relação ao determinado.

6. *Considerações finais*

A ordem dos termos na frase em latim não era obrigatória na língua literária, mas não se pode negar a existência de uma padronização relativa na colocação dos termos, especialmente na prosa, como muitos estudiosos descobriram.

Embora os autores orientadores da pesquisa tenham declarado que, em latim, a ordem das frases nominais havia sido divulgada

(substantivo e adjetivo), em Ovídio não encontramos tal estrutura. O poeta segue uma padronização de posição em seus versos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLATT, Franz. *Précis de Syntaxe Latine*. Paris: IAC, s/d.

BOTELHO, José Mario. *Colocação de palavras dos sintagmas nominais em odes de Horácio: uma abordagem sintático-estilística*. Tese (Doutorado) – UFRJ / FL / Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, 2018.

_____. *Pequeno dicionário de latim-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

_____. Aspectos morfossintáticos do participípio. In: *Revista Philologus*. Ano 17, n. 51 set/dez, 2011. Rio de Janeiro: CiFEFFiL, 2011. p. 45-65

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Festas romanas: da época dos reis ao advento do cristianismo*. Palestra proferida no VI Congresso da SBEC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005

CLIMENT, Mariano Bassols de. *Sintaxis latina*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1956.

ERNOUT, Alfred; THOMAS, François. *Syntaxe latine*. Paris: Klincksieck, 1934.

FORTES, Fábio da Silva. A ordem das palavras na sentença latina: pontos de interface no discurso metalinguístico antigo. In: *Clássica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*. Vol. 21, n. 2. julho/dezembro, Belo Horizonte-MG, Brasil, 2008. p. 239-51

GAFFIOT, F. *Dictionnaire Latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. 4. ed. Trad. de Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

LOPES, Eliana da Cunha. *Heroides XVI e XVII de Ovídio: um hino de amor*. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Latinas. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1993.

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. José Mário Botelho. 1. ed. Título original: *L'orde dès mots em latin* (1953). Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

_____. *L'orde des mots dans la phrase latine*. Vol. III. Les articulations d'énoncé. Paris: les Belles Lettres, 1949.

- _____. *L'ordre des mots en latin*. Paris: Les Belles Lettres, 1953.
- _____. *Traité de stylistique latine*. 2. ed. Paris: Les Belles Lettres. 1946. p. 322-335
- _____. *Dictionnaire culturel de mythologie grec romaine*. Paris: Éditions Nathan, 1992.
- NOUGARET, Louis. *Traité de métrique latine classique*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1963.
- OVID. *Fasti. With English translation by James George Frazer*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- OVIDE. *Les Fastes. Traduction, introduction et notes par E. Ripert*. Paris: Garnier, 1934.
- OVIDE. *Les Fastes. Traduction et annoté par Henri Le Bonniec*. Préface de Augusto Frascchetti. Paris: Les Belles Lettres, 1990.
- RIPERT, E. *Ovide poete de l'amour, des dieux et de exil*. Paris: Armand Colin, 1921.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 11. ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2000.
- TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. 7. ed. Porto: Gráficos Reunidos. s/d.

UM NOVO OLHAR PARA OS VERBOS: DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À PERSPECTIVA DISCURSIVA

Yasmin Cibelle Soares da Silva Alves (UERJ)
cibelllessalves@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca discutir sobre o verbo a partir de duas gramáticas tradicionais para se observar como essas abordagens se mostram insuficientes para perceber as dimensões discursivas da classe em questão. Como proposta de intervenção, o verbo é percebido pelas escolhas do enunciador por meio da parte do verbo *lhe* é invariável, a qual *lhe* confere a significação extralinguística advinda do radical. Em razão disso, parte-se do pressuposto de que as escolhas lexicais não são neutras de modo que elas manifestam o ponto de vista do enunciador. Para tanto, a proposta é calcada no referencial teórico da Linguística da Enunciação pela perspectiva de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986). Dessa maneira, tem-se o intuito de não apenas observar, mas também analisar como as escolhas do verbo feitas pelo enunciador são de suma importância para a construção de sentido do projeto de dizer, uma vez que por meio dessas escolhas emerge o caráter inerente à linguagem: a argumentatividade.

Palavras-chave:

Verbo. Gramáticas tradicionais. Linguística da Enunciação

1. Introdução

A partir da apresentação de como o verbo é abordado nas gramáticas tradicionais, constatamos que o estudo dessa classe de palavras parte de sua estruturação e sistematização, exemplificada em curtas sentenças, dando-se foco, principalmente a seus morfemas gramaticais que são unidades providas de significação interna à língua. Com isso, deixa-se de lado o tratamento do verbo pela sua parte invariável que dá a base comum de significação lexical, o radical, demonstrando-se uma insuficiência no trabalho com o verbo considerado apenas por seu viés, morfossemântico e sintático.

Por isso, propomos, neste trabalho, não pôr por terra as contribuições da gramática tradicional, mas tentar trazer um trabalho com o verbo que tome proporções discursivas, olhando para a parte da qual ele não prescinde: o seu radical. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que toda unidade léxica, em certa medida, parte de uma escolha subjetiva e essa escolha se manifesta no verbo não apenas no modo ou no aspecto verbal. O sujeito que fala manifesta sua subjetividade na língua em uso, visando (com)partilhar sua percepção com o outro. É por meio dessa

abordagem que visamos alcançar uma análise mais suficiente e produtiva para o tratamento textual-discursivo do verbo, indo para além de um trabalho fixado em níveis microestruturais, nomenclaturas e etiquetas da classe dos verbos.

2. *Fundamentação Teórica*

2.1. *Os Verbos nas Gramáticas Tradicionais*

O verbo é a classe mais densa e a mais complexa dentre as classes de palavras da língua portuguesa, destacando-se e particularizando-se por “uma extraordinária maleabilidade morfológica – uma vez que pode assumir pouco mais de sessenta variações flexionais” (AZEREDO, 2010, p. 200). Ao se explorar o caráter estritamente morfológico da classe, Azeredo (2010) diz que “[...] **verbo** é a espécie de palavra que ocorre nos enunciados sob distintas formas (vocábulo morfossintáticos) para a expressão das categorias de tempo, aspecto, modo, número e pessoa.” (p. 181). Com isso em vista, a classe em questão é explorada, sobretudo em relação a sua possibilidade de variar por seus sufixos flexionais e de significar, por meiodeles, na forma decategorias, o que pode justificar a síntese de Bechara (2001) o verbo é “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual se organiza o falar seu significado lexical” (p. 209). Por conseguinte, em razão disso, erige-se um olhar também semântico a partir da capacidade do verbo enquanto unidade lexical, como os substantivos e os adjetivos, de significar, mas por intermédio das referidas categorias verbais.

Considerando as variações morfológicas do verbo, cabe observar as categorias que as implicam, tarefa na qual, frequentemente, a gramática tradicional muito se empenha em descrever e sistematizar. Tais categorias verbais costumam ser, no mínimo, cinco como se pôde observar nas palavras do gramático Azeredo na citação acima. Primeiramente, Azeredo (2010) ressalta que dentre essas cinco categorias que lista, a categoria de tempo é a que caracteriza o verbo mais objetivamente, por conta da simples associação que pode ser feita entre suas formas que indicam noções cronológicas de presente, passado e futuro, já que as noções de número e pessoa não são inerentes ao verbo, são especificadas quando este se flexiona em tempo, comumente, em concordância com o sujeito da oração. Portanto, no verbo, surtem forças de regras sintáticas por conta da concordância verbo-sujeito manifesta pelas desinências número-pessoais.

Pela afirmativa de Azeredo (2010) sobre a objetividade da categoria de tempo, vale trazer uma concepção que se destaca dentre as gramáticas tradicionais em pauta ao se abordar mais uma categoria verbal por sua estreita ligação com a categoria de tempo, o aspecto verbal. Esta, no ponto de vista de Bechara (2001), à luz da perspectiva coseriana, evidencia que

[...] quer se trate de formas simples, quer de formas perifrásticas, também chamadas de locuções verbais. A pura definição temporal e o *tempo* alude à posição da ação verbal no percurso; a determinação aspectual aludem à maneira de considerar a ação verbal no tempo (BECHARA, 2001, p. 213)

Desse modo, a estabilidade objetiva da eleição do tempo se mostra abalável por todo verbo estar sujeito às oposições aspectuais e pelo leque de escolhas tanto nas formas simples ou compostas de oposição perfectiva (conclusa) quanto nas formas imperfectivas (inconclusas) e, também, pelo item lexical que pode trazer um caráter aspectual. Cabe, além disso, observar a categoria de aspecto verbal para além das lentes da semântica nas formações simples e compostas do verbo, porque, apesar de Azeredo (2010) expor a preferência de alguns estudiosos pela distinção entre as variações formais de aspecto gramatical e as variações lexicais entendidas como aspecto lexical, Bechara (2001) dedica uma seção de mais de seis páginas para adentrar na questão do aspecto em variadas subcategorias, não apenas pelo referido viés formal do “aspecto gramatical”. Sendo assim, lança-se um olhar para o sentido léxico como um demonstrador do aspecto verbal, uma vez que, por exemplo, “olhar”, “chegar” e “saltitar” passam uma noção durativa, pontual e iterativa respectivamente (*Id., ibid.*, p. 214, 215). Nessa mesma linha de pensamento, apresenta as locuções verbais em que muitas vezes, “o auxiliar empresta um matiz semântico ao verbo principal dando origem aos chamados aspectos do verbo” (*Id., ibid.*, p. 230).

Assim, Bechara traz as classes de verbos auxiliares por meio de algumas classes semânticas, tais como, os verbos auxiliares “acusativos”, “modais”, “causativos e sensitivos”. Sendo os acusativos os que determinam com maior rigor o aspecto verbal ao qual o tempo, que não se define na divisão geral de presente, passado e futuro, o momento da ação verbal, como, “começar a escrever” (p. 231); os auxiliares causativos, “mandar”, “deixar” e sensitivos, “ouvir”, “olhar”. Por seu turno, o auxiliar modal se combina com mais rigor ao verbo principal para expressar o modo com que a ação verbal se realiza ou deixa de se realizar. Aqui se instaura uma concepção da avaliação do enunciador em relação à ação verbal, levando em conta, também, uma perspectiva pragmática.

Após essa breve exposição da categoria do aspecto que se apresenta de modo denso e diferenciado em cada gramática, podemos observar que a avaliação e a escolha da construção em relação ao aspecto partem do enunciador, assim como o modo do verbo que, para Bechara, “Assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, é o que o falante pensa dessa relação” (p. 213). Tais avaliações sobre a ação verbal podem ser tidas como incertas, desejadas, exigidas, entre outras. A partir disso, originam-se os modos indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo. É interessante notar que ambas as categorias de modo e de aspecto se erigem, fundamentalmente, pelo eixo enunciativo e discursivo, o que ocorre pelo viés do morfema gramatical que diz respeito às partes variáveis do verbo, isto é, seus morfemas flexionais. Outro nível gramatical bastante explorado pelos gramáticos, no tratamento do verbo, é o sintático o qual tem suma importância por ser o eixo estrutural da oração. Portanto, vistos os níveis gramaticais trabalhados pelos gramáticos, nesta seção, convém ainda ver o verbo pelo viés discursivo a partir da escolha do enunciador sobre o radical da palavra, como veremos na seção seguinte.

2.2. O olhar para outra dimensão: os verbos em função discursiva

Por meio da breve apresentação de duas perspectivas sobre a classe gramatical do verbo mediante duas gramáticas tradicionais, podemos perceber como se deixa a desejar, no tratamento do verbo, sua parte invariável que dá a base comum de significação, fazendo o verbo se firmar como palavra linguisticamente, já que o radical é um lexema que é dotado de significação extralinguística, de acordo com Henriques (2014). Nesse sentido, torna-se incoerente a falta dessa inclinação ao significado lexical, uma vez que este constituinte é imprescindível e um dos morfemas flexionais do verbo pode faltar em sua construção (CUNHA, 2001, p. 388). Com isso, é manifestada uma insuficiência no trabalho com o verbo que é considerado apenas por seu viés, morfossemântico e sintático, visto que se trata de uma unidade de significação gramatical e lexical, o que envolve fatores que extrapolam os fatores internos à língua.

Por isso, propomos, neste trabalho, não suplantarmos as concepções da gramática tradicional, mas ampliá-las no intuito de integrá-las às perspectivas que abranjam o nível textual-discursivo do verbo para o tratamento produtivo do verbo pelos efeitos de sentidos de seu uso. Indo ao encontro dessa concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam que

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). (PCN, 1998, p. 28, 29)

Para tanto, o referencial teórico utilizado sobre o qual explanaremos adiante é pautado na teoria proposta por Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986) que, à luz da concepção benvenistiana da Linguística da Enunciação, volta-se para a escolha do enunciador sobre o verbo por seu conteúdo extralinguístico, ultrapassando os limites das justificativas dos usos dos gramemas. Mediante isso, partimos do pressuposto de que o posicionamento do enunciador em relação ao verbo não reside apenas no modo e no aspecto verbal como tratam as gramáticas tradicionais, mas reside, sobretudo na parte que lhe é invariável, seu significado lexical, uma vez que

[...] el empleo de cualquier unidad léxica – y los verbos no escapan a la regla – puede considerarse, en cierto sentido, como subjetivo, y hasta una aserción como “Pedro está corriendo” puede prestarse a discusión (“no, está caminando”). (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986, p. 131)

Partindo dessa perspectiva, a autora sustenta uma concepção centralizada na materialização da subjetividade do falante, do enunciador no e pelo discurso, o que se manifesta em suas escolhas linguísticas. Para tanto, Kerbrat-Orecchioni (1986) parte de uma problemática que circunda o esquema da comunicação verbal de Roman Jakobson em que são seis os fatores que propiciam a comunicação: emissor, mensagem, código, contexto, canal e destinatário. Em relação ao esquema proposto, a autora afirma que ele apenas poderia ser rebatido por não ter abarcado mais elementos, tornando-o mais complexo. Por isso, reformula o célebre esquema da comunicação verbal, primeiramente expandindo a visão do pertencimento do código não apenas ao emissor, tido como produtor, mas abrangendo também o destinatário que é o interpretante.

A reformulação de Kerbrat-Orecchioni se desdobra pela inclusão de competências que dizem respeito ao emissor e ao receptor no processo de (de)codificação da mensagem. Tendo isso em vista, em primeiro lugar, pelo universo do discurso, um emissor não delinea sua mensagem aleatoriamente, pois esta pode ser contornada pelas condições concretas da comunicação e pelas restrições de gênero, o que vem abarcar as *res-*

trições do universo do discurso. Imbuída por essa concepção, a autora traz as *competências não linguísticas* com as quais evidencia que, nas duas esferas do emissor e do receptor, há *determinações psicológicas e psicoanalíticas* que intervêm nas operações de codificação e de decodificação. Além dessa competência não linguística, discorre também sobre as *competências culturais*, nas quais se conjugam os conhecimentos implícitos sobre o mundo, e as *competências ideológicas* que se referem ao conjunto de sistemas de interpretação e de avaliação do universo referencial. Por fim, Kerbrat-Orecchioni trata dos *modelos de produção/interpretação* com os quais parte do pressuposto que os sujeitos da situação de comunicação têm seus conjuntos de conhecimentos linguísticos, os quais manifestam as competências linguísticas.

Com isso, em um ato comunicativo o enunciador e o receptor, ao se instaurar um ato enunciativo, fazem funcionar regras que regem o processo de codificação e decodificação e o conjunto, uma vez explicitado, constituiria os modelos de produção e comunicação. A partir dessa proposta, a autora, em consonância com o linguísta Benveniste, afirma que é possível observar como se articulam diferentes competências, como elas atuam na (de) codificação e como se efetuem em uma determinada situação a referência em uma mensagem verbal, elaborando, enfim, modelos de produção e interpretação a conversão da língua em curso. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (1986) introduz o tema pelo qual veio solidificando bases para tratar: a enunciação. Esta seria “[...]en principio el conjunto de los fenómenos observables cuando se pone en movimiento, durante un acto particular de comunicación, el conjunto de los elementos que hemos previamente esquematizado” (p. 38). Em razão disso, a autora esclarece seu posicionamento teórico-metodológico na Linguística da Enunciação que seria o que focaliza os lugares em que se inscrevem e as modalidades de existência do que, em consonância com Benveniste, chama-se de “*subjetividade na linguagem*” (p. 42). Para tal, a autora estuda procedimentos linguísticos de qualquer natureza e qual quer nível (*shifters*, modalizadores, termos avaliativos, etc.) que funcionam como índices da inscrição do sujeito no enunciado do sujeito.

Por meio da manifestação de seu posicionamento metodológico em seu trabalho com a enunciação, a autora adentra nas reflexões sobre alguns lugares em que as referidas marcas linguísticas manifestam a subjetividade, os subjetivemas, traços afetivos, axiológicos de valor bom ou mau e modalizadores que imprimem um juízo de incerteza, verdade ou falsidade os quais se estabelecem na linguagem. Tendo em vista que a autora não compreende a língua como uma etiquetagem das coisas no

mundo, é verificado que o processo de referência se dá por um triângulo semiótico no qual a codificação desta materialidade se orienta pelo referente, o denotado, pelo significado e pelo significante, em consonância com o que postulou Pierce.

Por meio dessa concepção sobre referência, Kerbrat-Orecchioni (1986) declara que tanto na codificação quanto na decodificação o sujeito necessita de três tipos de mecanismos referenciais. O primeiro seria a referência absoluta, em que a relação de sentido com o significante é mais objetiva, mas ainda é arbitrária a referência relativa ao contexto linguístico em que a palavra apenas tem sentido dentro de um contexto. Por fim, temos a referência relativa a situação de comunicação, ou “deítica”, (p. 47), já que a denominação de um objeto extralinguístico pode diferir em cada um desses tipos de referência. A partir desses três vieses sobre a referência com os quais dá sedimento para as observações concernentes à subjetividade na linguagem, Kerbrat-Orecchioni passa para as inscrições dessa subjetividade na materialidade linguística por meio desses mecanismos referenciais.

Por essa razão, em relação à classe gramatical que nos interessa neste trabalho, é válido notar que os verbos apresentam sua subjetividade de modo mais complexo que o adjetivo e o substantivo no que concerne à análise de seu uso, uma vez que seu valor avaliativo se constitui sobremaneira pelo assunto tratado (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986, p. 131). No que diz respeito aos verbos subjetivos, essa noção valorativa incide na sentença, visto que estudar esses tipos de verbo implica em uma tripla distinção. Segundo Kerbrat-Orecchioni, as distinções são de quem avalia que pode ser o agente ou enunciador, ou ambos podem coincidir, o modo que se avalia que pode recair na natureza do juízo de valor axiológico ou modalizador (verdadeiro, falso e incerto) e, enfim, o que está sendo avaliado o processo em si ou o objeto do processo. Nesse sentido, a autora propõe duas classes de verbos subjetivos com vistas à materialização das unidades significativas que inscrevem os diferentes rastros da subjetividade segundo o seu funcionamento semântico lexical.

A primeira classe dos verbos subjetivos é a dos *verbos ocasionalmente subjetivos*. Neles, a avaliação não implica em um juízo avaliativo a princípio, sendo esta geralmente feita pelo agente do processo ao avaliar o objeto em termos axiológicos, como pode ser visto em verbos de sentimento que podem incorrer na avaliação axiológica e em uma afetividade, como, os verbos desejar, apreciar, gostar, etc., subjaz como um verdadeiro semema pertencente ao significado lexical o teor avaliativo.

Nessa mesma orientação axiológica, pode-se pensar os verbos da classe semântica de dizer a qual abarca também os verbos tidos como “declarativos” ou de dizer, tais como, perguntar, elogiar e insultar. Dentro dessa classe semântica que parece ser em demasiado aberta, é contornado um parâmetro de modo que há verbos que nunca denotarão um dizer, como, andar, verbos em são inerentes tal ideia, como, falar, criticar e dizer, e verbos que, pelo contexto, ganham o sentido de dizer, tais como, reafirmar, continuar e adicionar, como, podemos perceber em: Pedro calou-se, mas Luísa terminou: essa família não tem bons costumes.

Quando a avaliação dos verbos ocasionalmente subjetivos emerge do juízo de incerteza, verdade e falsidade, sempre se desdobra do agente. À guisa de exemplos desse tipo de avaliação, vemos a possibilidade de ocorrer em verbos perceptivos e de opinião (p. 132). No primeiro caso, a ideia reside em verbos, como, “queimar”, “parecer”, uma vez que expressem uma apreensão perceptiva. No caso de verbos que expressam uma apreensão intelectual, podemos verificar isso em verbos de opinião servem ao locutor para informar ao destinatário acerca das opiniões de um terceiro. Com isso em mente, pode-se apresentar alguns verbos de opinião: “creer”, “pensar”, “encontrar”, o verbo “saber” (p. 137) se insere nesta classe de maneira relativa, pois se orienta pelo prisma do maior grau de adesão de quem o locutor fala.

Por sua vez, a classe dos verbos intrinsecamente subjetivos se insere na divisão entre as subclasses dos verbos intrinsecamente axiológicos ou intrinsecamente modalizadores. A classe dos verbos subjetivos intrinsecamente axiológicos se configura a partir da fonte da avaliação axiológica se erigir pelo sujeito da enunciação e a avaliação se referir, em primeiro lugar, ao processo denotado por esse sujeito e/ou, consequentemente, refere-se ao agente.

É conveniente observar que o valor axiológico do verbo pode ser estável e se tornar axiológico pelas peculiaridades do contexto. Exemplos de verbos dados pela autora que se introduzem nessa classe são os verbos que apresentam comportamento verbal, “ulular”, “grasnar” e “berrar”, por exemplo, e verbos que trazem uma noção paraverbal, como, “comprometer”, “perpetrar”, “reincidir”, “degenerar” que têm acepções negativas, no caso, implicando essencialmente em uma desvalorização ou valorização do agente ou do sujeito e/ou objeto. Por seu turno, a noção valorativa se manifesta em verbos, como, “triumfar” e “merecer”, tendo este valor ambíguo axiológicamente, uma vez que “merecer castigo”, é mau. Por fim, a autora abrange alguns exemplos de verbos cuja conotação axio-

lógica contextual parece relativamente estável, por exemplo, “beneficiar-se com”, “servir-se de”, “inflingir” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986, p. 142), sendo, em princípio, da categoria de bom o objeto ou entidade de que se serve e com se beneficia e de mau objeto ou ser que é infligido.

Enfim, resta-nos abordar os verbos subjetivos modalizadores nos atendo ao caso dos *verbos de julgamento* que podem ser axiológicos do ponto de vista sobre quem incide o julgamento e modalizadores do ponto de vista do locutor. Os verbos de dizer, os “declarativos”, também podem antecipar ou não a noção modalizadora de verdade ou falsidade, como, “pretextar”, “contradizer”, “admitir”, “contextar”. Estes verbos modalizadores que têm a propriedade de permitir o falante emitir um juízo de verdade, falsidade sobre alguns fatos, sobre alguns conteúdos, declarações mentais ou discursivas no sintagma do objeto que elas introduzem, eles são às vezes chamados de “factivos”. Em suma, embora haja essas duas classes para os verbos subjetivos, elas não se delineiam de modo estanque porque há classes semânticas de verbos em que pode incidir vários desses esquemas de classificação subjetiva dos verbos, a exemplo do verbo “acusar” e “criticar” que, além disso, acumula vários tipos de avaliação tanto axiológicas quanto modalizadoras, consoante observa Kerbrat-Orecchioni (1986), pois se avaliação se liga ao objeto do sintagma, é axiológica, caso se ligue ao enunciador é modalizadora.

3. *Análise do corpus*

Partindo para a aplicação da proposta teórica, compartilhamos da posição de que em todo e qualquer discurso se assume um ponto de vista com o qual buscamos influenciar o outro, sendo a argumentatividade uma característica inerente à linguagem. Por essa razão que, na mesma linha de pensamento de Kerbrat-Orecchioni, Koch (2011) afirma que o ato de argumentar se constitui como um ato fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, “a neutralidade é apenas um mito: o discurso que se prende ao “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade” (p. 17). Para tanto, o primeiro texto trata-se um texto publicitário e o segundo de uma crônica. A partir desses textos, veremos, por meio da contribuição do referencial teórico da subjetividade na enunciação, como os verbos subjetivos podem aclarar as escolhas do enunciador e como essas escolhas trazem à tona as orientações argumentativas, o propósito comunicativo e o projeto de dizer que visam influenciar o receptor do texto.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A seguinte propaganda publicitária da Chevrolet pode ser emblemática para demonstrar como os verbos subjetivos podem ser subjetivas de alta contribuição para a construção de sentido.

TEXTO I



O gênero propaganda busca promover a venda de um produto, para tanto, nesse caso, esse objetivo é construído de maneira evidente pela carga valorativa imputada a quem o texto se direciona. A propaganda gira em torno apenas de três verbos “valorizar”, “carrega” e “faz”. O primeiro verbo é axiológico por estar imerso na noção do bem, dando uma carga valorativa ao complemento do verbo que é avaliado, “quem carrega o país nas costas” que é construída de maneira imperativa, pois “é hora de valorizar”. Mediante essa noção positiva deflagrada pelo verbo “valorizar” no seu complemento, sobre o verbo “carregar”, que seria de noção mais objetiva, neutra, ganha aceção positiva. Sendo assim, o verbo “carrega” passa a denotar um processo axiologicamente bom feito pelo agente, o sujeito “quem”, um pronome indeterminado que, não à toa, serve para quem se identificar com esse sujeito em aberto receba toda a carga valorativa acerca de “quem carrega o país nas costas”.

Portanto, a marca valoriza o seu produto anunciado por valorizar primeiramente seu público-alvo, pois o carro foi “feito pra quem faz”, conforme consta na *hashtag* da propaganda. Essa estratégia persuasiva intensifica a adesão da ideia que promove a venda do produto. De modo similar ao que ocorre com o verbo “carrega”, o verbo “faz”, que normalmente não agrega juízo de valor, passa a ter um juízo bom por conta de todo o contexto linguístico já descrito. Assim, ocorre por se apelar ao sentimento do público, vai além do convencimento, por se tentar persuadir, pois aquele, conforme Abreu (2005), se relaciona com o saber gerenciar informação, é falar a razão do outro, demonstrando, provando, por sua vez, persuadir trata-se de saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro (ABREU, 2005, p. 25). Logo, essa propaganda cumpre com seu objetivo por usar a linguagem de forma sedutora para promover seu produto, especialmente pelas escolhas do verbo em seu viés lexical.

TEXTO II

O segundo texto trata-se de uma crônica, um gênero que registra temas do cotidiano, tecendo críticas sociais ou construindo um humor. A crônica se intitula *Complexo de Vira-latas*, de Nelson Rodrigues, datada em 31 de maio de 1958, publicada na revista *Manchete* esportiva e republicado em *A sombra das chuteiras imortais* – crônicas de futebol, com a organização de Ruy Castro para a Cia. Das Letras em 1993. Segundo o comentário de Luís Augusto Fischer que consta na obra, o texto diz respeito à última crônica antes da estreia do Brasil na Copa de 1958, que, como se sabe, foi a primeira vencida pela Seleção brasileira. O escritor Nelson Rodrigues mantinha, nesta publicação, uma coluna chamada “Personagem da semana”, o que vem explicar e contextualizar a introdução da narrativa.

Tal obra de Nelson Rodrigues vem sustentar uma crítica social de que os brasileiros têm um complexo, um transtorno de autoestima velados que se manifestam, inicialmente, pela situação da seleção brasileira que havia partido para a competição mundial de futebol e pela percepção dos brasileiros sobre o fato. Isso podemos observar logo no primeiro parágrafo pelos verbos intrinsecamente axiológicos, como, “vacila” e “esbraveje” que exprimem um comportamento. O primeiro verbo refere-se à avaliação axiológica de carga negativa por parte do enunciador sobre o processo denotado em relação ao sentimento do brasileiro frente ao jogo, pois é “o Brasil” que hesita, que oscila entre “o pessimismo mais obstuso e a esperança mais frenética” concernente à atuação da seleção na Copa do Mundo.

O “Brasil” referido na crônica pode ser notado como um conjunto que agrega a nação inteira, podendo expandir-se aos jogadores da seleção. Isso se justifica pela indeterminação pelo pronome “quem”, sujeito, agente do verbo “esbraveje” que denota um comportamento verbal de juízo de valor negativo, mau com o qual se busca definir esse ato de falar do sentimento dos brasileiros ao se pronunciarem sobre o tema. Nessa introdução, o narrador delinea a condição, a situação dos brasileiros com o julgamento negativo, visto que o comportamento das pessoas da nação desse narrador se circunscreve nos verbos destacados, sustentando a tese que gira em torno de uma problemática de autoestima brasileira estabelecida, nesse primeiro momento, através da pergunta: “não será esta atitude negativa o disfarce de um otimismo inconfesso e envergonhado?” que será respondida no decorrer da crônica.

Por outro lado, a partir do segundo parágrafo, do desenvolvimento da crônica, o narrador, às vezes, passa a se envolver com o fato narrado. O que não acontecia no primeiro parágrafo no qual havia um distanciamento do enunciador que apenas observava e julgava a situação. Assim, agora, o posicionamento do enunciador se erige por meio de avaliações não somente axiológicas, como também modalizadoras pelos verbos subjetivos, o que propicia o foco na avaliação dos complementos dos processos que inscrevem o modo como o narrador lida com o que trata e encaminha a apresentação dos acontecimentos que desencadearem o mencionado problema de autoestima brasileira, o “complexo de vira-latas”.

À guisa de exemplo desse contrabalanceamento de verbos subjetivos axiológicos e modalizadores, no segundo parágrafo, o autor discorre sobre a derrota do Brasil para o Uruguai e o modo como um jogador uruguaio não permitiu que a seleção brasileira ganhasse: “Dir-se-ia que foi ontem, e não há oito anos, que, aos berros, Obdulio *arrancou*, de nós, o título. Eu disse “*arrancou*” como *poderia dizer*: – “*extraiu*” de nós o título como se fosse um dente”. O verbo “arrancou” denota a ação vista como agressiva e ofensiva do jogador uruguaio Obdulio fazer o seu país ganhar sobre o Brasil, tanto que “poderia dizer: extraiu”. O narrador parece intensificar a impressão negativa sobre a perda do campeonato, encaminhando seu interlocutor para essa visão pela construção “poderia dizer”, uma modalização, erigida pela avaliação do complemento que deixa de se voltar para o processo, o ato de arrancar o título, para uma conclusão e denotação mais contundente do processo da perda do título pelo verbo “extraiu”.

Outro exemplo se dá quando o narrador aponta um argumento para o problema da autoestima brasileira por meio de uma reação hipotética, como podemos ver a partir dos verbos destacados nesse excerto: “E, hoje, se *negamos* o escrete de 58, não tenhamos dúvidas: - é ainda a frustração de 50 que funciona. *Gostaríamos* talvez de acreditar na seleção”. No primeiro verbo grifado “negamos”, trata-se de um verbo subjetivo intrinsecamente modalizador cuja propriedade é viabilizar ao enunciador atribuir um juízo de verdade ou falsidade ou incerteza sobre o complemento do verbo, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (p. 148), no contexto em que “negamos” se inscreve, a modalização traz o juízo de verdade à declaração de que há uma frustração por conta da perda em 1950. Nesse caso, a avaliação é simultaneamente do agente e do enunciador. Já o verbo “gostaríamos” confere a avaliação do agente e do enunciador sobre o complemento que é o sentimento bom que não se estabelece entre os brasileiros, onã ter fé na seleção, logo, incide um juízo axiológico.

Todavia, no quarto parágrafo, o narrador parte para uma concessão, pois ele próprio crê no brasileiro, declarando, com um verbo de opinião, de apreensão intelectual, “acredito”, seu posicionamento diante da situação problematizada. Para isso, o narrador mostra sua crença de que não há jogadores como os brasileiros, já que “inclusive os ex-fabulosos húngaros, que *apanharam* aqui, do aspirante-enxertado Flamengo”. Esse acreditar no brasileiro é contundente a ponto de demonstrar que essa crença se configura como boa, uma vez que a avaliação axiológica do verbo “apanharam” é, no contexto, boa, já que esse verbo é escolhido para descrever o sofrimento dos húngaros em relação ao processo da perda do jogo que conferiu vitória aos brasileiros. Para o narrador, ainda que citassem um grande jogador, como, Puskas, para contrapor um brasileiro, o narrador antecipa sua resistência à contraposição devido a noção modalizadora de verdade do que acredita manifesta pelo verbo “contra-argumento”, que expressa a invalidade de qualquer outro jogador ser melhor que os jogadores brasileiros.

O narrador ainda expressa que é detentor da verdade, no quinto parágrafo, por crer na habilidade de qualquer jogador brasileiro. A partir disso, o narrador afirma que os brasileiros têm dons em excesso, mas “[...] só uma coisa nos *atrapalha* e, por vezes, *invalida* as nossas qualidades. Quero aludir ao que eu poderia chamar de “complexo de vira-latas”. Destacam-se, nesse fragmento, os verbos cujas avaliações axiológicas negativas recaem sobre o processo denotado da impossibilidade da manifestação da excelência brasileira em decorrência do “complexo de vira-latas”. Por essa expressão, o narrador demonstra sua compreensão, como agente e enunciatador dela, pelo verbo de apreensão intelectual “entendo”, que serve ao escritor para informar ao destinatário acerca de suas opiniões diante do termo que encapsula a problemática da autoestima brasileira, o “complexo de vira-latas” que seria “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo”.

Para continuar justificando sua tese de que os brasileiros têm um complexo de autoestima, relata mais acontecimentos para justificar agora que esse complexo se dá em todos os setores, sobretudo no futebol como vem trazendo, visto que “Dizer que nós *nos julgamos* “os maiores” é uma cínica inverdade”. Em Wembley, por que *perdemos*? Porque, diante do quadro inglês, louro e sardento, a equipe brasileira *ganha* de humildade”. Todos os verbos são intrinsecamente subjetivos, exceto “julgamos” nesse contexto, pois denota o ponto de vista do enunciatador/agente pelo juízo de falsidade, é um modalizador mediante a observação da sentença

em que se verifica a “cínica inverdade” de os brasileiros serem os maiores.

Por sua vez, os outros verbos, “perdemos” e “ganiu”, caracterizam o processo com juízo axiológico de modo a imputar um valor negativo a perda do jogo em Wembley. Vale dar relevância ao verbo paraverbal, “ganiu”, em que o agente do processo é a equipe brasileira que diante do ocorrido reagiu como um cão gemendo de humildade. Logo, a escolha lexical do enunciador para avaliar esse processo da reação a perda corrobora com o entendimento do “complexo de vira-latas” tido como verdade por ele. Além desse verbo contribuir para a construção e os efeitos de sentidos do texto e seu projeto de dizer, pois tal verbo “ganir” traz à tona a imagem de cão submisso e inferior, um vira-latas, uma raça sem definição, noção que perfaz a expressão escolhida pelo autor da obra que não ingenuamente compõe o título da crônica, “complexo de vira-latas”.

No último parágrafo, em que há uma conclusão na qual se refere especificamente ao futebol em relação à tese em que defende que há um problema de autoestima, “é um problema de fé em si mesmo” ao que instaura uma proposta como podemos nos verificar pelos verbos subjetivos “precisa se convencer” que confere um teor de verdade ao complemento de algo que deve, tem a necessidade de ser feito pelo modalizador “precisar” junto ao verbo que expressa uma apreensão intelectual “convencer”, em que se interpela à razão do outro, “o brasileiro”, quem precisa aderir a convicção de que não é um vira-latas. Por meio desse convencimento, o brasileiro em campo precisará de dez para segurá-lo, mas o narrador diz “insisto” um verbo que denota o modo de ver categórico do narrador de maneira que reitera sua convicção que se pauta em postura que o brasileiro deveria ter, tem tudo para ter, mas não tem, por isso, “para o escrete, ser ou não ser vira-latas, eis a questão”.

Essa crônica, por conseguinte, traz um alto teor argumentativo, porque sustenta uma tese por meio de uma sequência de argumentos. Tais argumentos se baseiam, como podemos observar, em fatos que se desenvolvem pela narração em que predominam verbos de ação (AZEREDO, 2010). Estes se realizam, na obra, pelos verbos subjetivos os grandes índices das escolhas do enunciador para manifestar sua avaliação diante das ações tomadas por seus personagens e por ele mesmo, denotando o modo como via os processos e seus objetos, logo, a sua forma de perceber sua realidade. Logo, os verbos analisados contribuem para as orientações argumentativas do projeto de dizer do enunciador que busca convencer os leitores de sua crônica do seu ponto de vista, influenciando-os de que há

um “complexo de vira-latas”, o que afeta o desempenho do brasileiro em diferentes áreas, sobretudo no futebol.

4. Conclusão

Mediante a explanação do referencial teórico e da proposta de aplicação feitas neste trabalho, buscamos refletir sobre o verbo além de sistematizações morfossintáticas pautadas em exaustivas nomenclaturas. Nesse sentido, visou abranger uma proposta para a referida “análise linguística” de que discorrem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ensino de língua portuguesa em sala de aula que não deve se limitar à descrição ou nomenclaturas, já que se visa a capacitação de leitores e escritores de texto. Desse modo, os PCNs reconhecem a insuficiência do trabalho com a gramática tradicional para se atingir os objetivos propostos com a educação básica, porque se deve ir além, atingindo níveis discursivos e pragmáticos, pensando a língua como prática, como interação. Portanto, consideramos que o presente trabalho se instaura nessa tentativa de trabalho produtivo com a língua, vendo, nela, as marcas linguísticas da onipresença da subjetividade, o que pode ser um valioso ferramental para que se alcancem os objetivos visados no ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção*. 8. ed. São Paulo: Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática do Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CUNHA, Celso; Luís F. Lindley Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación*. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Edicial, 1986.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-2: Complexo de vira-latas. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>>. Acesso em: 30/08/2018.

ANEXO

Complexo de vira-latas

Nelson Rodrigues

RODRIGUES, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-2: Complexo de vira-latas.

Comentário: Luís Augusto Fischer (UFRGS) COMPLEXO DE VIRALATAS (Texto editado na revista Manchete esportiva, a 31 de maio de 1958, e republicado em *À sombra das chuteiras imortais* - crônicas de futebol (organização de Ruy Castro para a Cia. das Letras, São Paulo, 1993). Trata-se da última crônica antes da estréia do Brasil na Copa de 1958, que, como se sabe, foi a primeira vencida pela Seleção brasileira. Nelson mantinha, nesta publicação, uma coluna chamada “Personagem da semana”, o que explica o começo do texto.)

Hoje vou fazer do escrete o meu numeroso personagem da semana. Os jogadores já partiram e o Brasil vacila entre o pessimismo mais obtuso e a esperança mais frenética. Nas esquinas, nos botecos, por toda parte, há quem esbraveje: – “O Brasil não vai nem se classificar!”. E, aqui, eu pergunto: – não será esta atitude negativa o disfarce de um otimismo inconsciente e envergonhado?

Eis a verdade, amigos: – desde 50 que o nosso futebol tem pudor de acreditar em si mesmo. A derrota frente aos uruguaios, na última batalha, ainda faz sofrer, na cara e na alma, qualquer brasileiro. Foi uma humilhação nacional que nada, absolutamente nada, pode curar. Dizem que tudo passa, mas eu vos digo: menos a dor-de-cotovelo que nos ficou dos 2 x 1. E custa crer que um escore tão pequeno possa causar uma dor tão grande. O tempo em vão sobre a derrota. Dir-se-ia que foi ontem, e não há oito anos, que, aos berros, Obdulio arrancou, de nós, o título. Eu disse “arran-

cou” como poderia dizer: – “extraíu” de nós o título como se fosse um dente.

E, hoje, se negamos o escrete de 58, não tenhamos dúvidas: - é ainda a frustração de 50 que funciona. Gostaríamos talvez de acreditar na seleção. Mas o que nos trava é o seguinte: – o pânico de uma nova e irremediável desilusão. E guardamos, para nós mesmos, qualquer esperança. Só imagino uma coisa: – se o Brasil vence na Suécia, e volta campeão do mundo! Ah, a fé que escondemos, a fé que negamos, rebentaria todas as comportas e 60 milhões de brasileiros iam acabar no hospício.

Mas vejamos: - o escrete brasileiro tem, realmente, possibilidades concretas? Eu poderia responder, simplesmente, “não”. Mas eis a verdade: - eu acredito no brasileiro, e pior do que isso: - sou de um patriotismo inatual e agressivo, digno de um granadeiro bigodudo. Tenho visto jogadores de outros países, inclusive os ex-fabulosos húngaros, que apanharam, aqui, do aspirante-enxertado Flamengo. Pois bem: – não vi ninguém que se comparasse aos nossos. Fala-se num Puskas. Eu contra-argumento com um Ademir, um Didi, um Leônidas, um Jair, um Zinho.

A pura, a santa verdade é a seguinte: – qualquer jogador brasileiro, quando se desamarra de suas inibições e se põe em estado de graça, é algo de único em matéria de fantasia, de improvisação, de invenção. Em suma: – temos dons em excesso. E só uma coisa nos atrapalha e, por vezes, invalida as nossas qualidades. Quero aludir ao que eu poderia chamar de “complexo de vira-latas”. Estou a imaginar o espanto do leitor: – “O que vem a ser isso?”. Eu explico.

Por “complexo de vira-latas”, entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol. Dizer que nós nos julgamos “os maiores” é uma cínica inverdade. Em Wembley, por que perdemos? Porque, diante do quadro inglês, louro e sardento, a equipe brasileira ganiu de humildade. Jamais foi tão evidente e, eu diria mesmo, espetacular o nosso vira-latismo. Na já citada vergonha de 50, éramos superiores aos adversários. Além disso, levávamos a vantagemdo empate. Pois bem: – e perdemos da maneira mais abjeta. Por um motivo muito simples: – porque Obdulio nos tratou a pontapés, como se vira-latas fôssemos.

Eu vos digo: – o problema do escrete não é mais de futebol, nem de técnica, nem de tática. Absolutamente. É um problema de fé em si mesmo. O brasileiro precisa se convencer de que não é um vira-latas e que tem futebol para dar e vender, lá na Suécia. Uma vez que se convença disso,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ponham-no para correr em campo e ele precisará de dez para segurar, como o chinês da anedota. Insisto: – para o escrete, ser ou não ser viralatas, eis a questão.

UM TRABALHO DIACRÔNICO DA ORGANIZAÇÃO DO SABER: DA ENCICLOPÉDIA À WIKIPÉDIA

Catarina Lobo Gonçalves (UFRJ)
catarina.lobo@globocom.com

RESUMO

O presente trabalho está relacionado ao estudo diacrônico da organização do saber no percurso do tempo da pesquisa de Mestrado intitulada: *Do século XVIII ao século XXI: A enciclopédia até os tempos da revolução digital*. O projeto tem por objetivo principal mostrar as diferenças entre a grande enciclopédia de *Dennis Diderot e Jean le Rond d'Alembert* criada no século XVIII – *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers* (1751 – 1772) – e a enciclopédia contemporânea no mundo digital, a Wikipédia. Assim, através de estudo comparativo, o desenvolvimento do trabalho se dará na pesquisa das vantagens e possíveis problemáticas de uma enciclopédia on-line aberta à comunidade para a sua construção em conjunto, em contrapartida à utilização de uma enciclopédia construída pelos maiores pensadores do Iluminismo, em livro impresso e, conseqüentemente, parada no tempo. Logo, será apresentada neste texto a primeira fase da pesquisa, *A organização do saber nas bibliotecas*, que foi construída durante o curso de “Línguas em Contato”, ministrada pelos professores Pierre Guisan e João Baptista. A disciplina, com caráter interdisciplinar, forneceu acesso a diferentes olhares e reflexões para o estudo, sobretudo, ao entendimento do armazenamento do saber em diferentes suportes e instâncias. O resultado, portanto, é o conhecimento do desenvolvimento dos suportes de escrita até a chegada do aperfeiçoamento dos tipos móveis por *Gutenberg*, concluindo com a análise de duas das mais conhecidas Bibliotecas: Alexandria e Casa da Sabedoria.

Palavras-chave:

Biblioteca. Enciclopédia. Estudo diacrônico. Organização do saber.

1. Introdução

Com a evolução das mídias, a organização do saber foi se adequando aos meios. Afinal, como procuramos o significado de uma palavra na rede *wiki*? Normalmente, com o desenvolvimento tecnológico avançado nos dias de hoje, procurar o significado de um vocábulo que contenha quase tudo o que lhe diz respeito não é difícil. Na internet não existe uma real importância da organização do saber em ordem alfabética. É comum colocarmos a palavra em questão no site de busca *Google*, em que o leitor é conduzido imediatamente a alguns possíveis links para a resposta. A Wikipédia está sempre entre os primeiros:

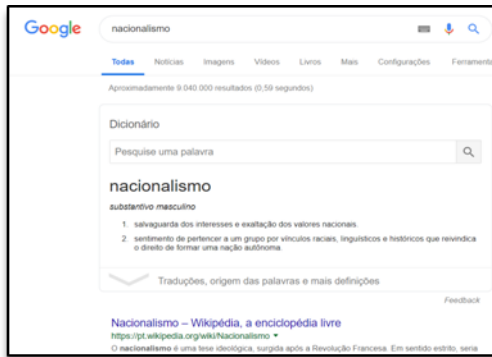


Figura 1 – Busca de significado de palavra na plataforma.

É nítido que esse avanço digital muda significativamente o modo de fazer pesquisa através de busca de diferentes assuntos e/ou palavras. O livro se torna um objeto no qual existe um “trabalho” exaustivo para a procura, ao contrário da internet, que é mais rápida e eficaz. Além disso, o livro impresso, assim como uma tradução de um romance, envelhece no tempo. Dessa maneira, toda e qualquer informação nova deve ser acrescentada a uma nova edição, o que significa mais gastos. Já no meio tecnológico, isso não ocorre.

Contudo, para entendermos a organização do saber até a rede *wiki*, primeiramente, devemos compreender como funcionava a organização das bibliotecas antes da criação da **ordem alfabética**. O presente trabalho é a primeira fase de um estudo diacrônico da reunião do saber. Ao todo são quatro fases: A **primeira**, o estudo da organização da Biblioteca como uma reunião de saberes, a **segunda**, o estudo de enciclopédias nem tão conhecidas, que no momento de seu desenvolvimento não foram pensadas para serem enciclopédias com o significado que temos hoje, a **terceira** que consiste no estudo da *Encyclopédie de Diderot e D’Alembert* e, por fim, a **quarta**, com o estudo do funcionamento da *Wikipédia*. Neste capítulo, **abordaremos A organização do saber nas bibliotecas**.

Para falarmos de biblioteca não podemos começar pela criação do *livro* imediatamente. Afinal, temos um histórico de suportes em desenvolvimento antes da criação do *códex* e do livro depois da criação da imprensa. Primeiramente, devemos nos perguntar: *como funcionava a organização das antigas bibliotecas?* Para responder a essa pergunta, preci-

samos entender a organização da língua enquanto escrita. Por isso, devemos ter em mente que **ambos os conceitos são diferentes**.

2. *Antiguidade: a escrita antes da ordem alfabética*

Antes da criação da ordem alfabética, a escrita era utilizada como código de leitura. Segundo Pozzer (1998/1999), o homem praticava a escrita para fins de contabilidade, ou seja, para a administração de bens. Não existia um real interesse da escrita na literatura, que era oral. À vista disso, existe a necessidade de diferenciar a *oratura deescritura*.

A **escrita hieróglifa** foi uma das pioneiras para o desenvolvimento da ordem alfabética. Em forma de símbolos, era utilizada apenas pela parte da população egípcia que possuía poder, como escribas, sacerdotes e membros da realeza. Com o tempo, a partir dela, desenvolveram-se a escrita **hierática** e **demótica**. A primeira sendo utilizada para **escrita religiosa, “pesada” e de difícil acesso**. A segunda acompanhava a **língua falada**.

A **pedra** foi um dos primeiros suportes a serem utilizados para a escrita hieróglifa. Devemos lembrar que este suporte era utilizado para documentos fixos, como monumentos. A escrita para fins realmente necessários, ou seja, administrativos, era realizada em suportes como o **papiro** e o **pergaminho**, os quais discutiremos mais à diante. Um exemplo disso é a pedra Roseta, que consistia no decreto do faraó **Ptolomeu V** em 198 a.C. Foi o primeiro texto bilíngue a ser conhecido – versão hieróglifa – símbolos, demótica – escrita popular de origem fenícia e grega – língua de Alexandria, descoberta por homens que respondiam a Napoleão, em uma de suas jornadas:



Figura 2 – Pedra Roseta.

Com o passar do tempo, os suportes foram sendo desenvolvidos junto ao desenvolvimento de escritura e suas necessidades. A escrita conhecida como cuneiforme foi muito utilizada em **tabuletas feitas de argila**. Essas eram colocadas em forno para derreterem o suficiente a ponto de serem marcadas com o instrumento de cunha para, por fim, secarem. Pozzer indica que a escrita cuneiforme foi utilizada em sua grande parte por escribas na região da antiga Baixa Mesopotâmia – atual Síria e regiões – por ser trabalhosa e, como consequência disso, levar muito tempo para seu aprendizado. Além de que o saber sempre foi vinculado à parte com poder dentro do sistema político à época.

2.1. Outros suportes: Papiro e Pergaminho

Como pudemos observar no item anterior deste trabalho, o **papiro** e o **pergaminho** foram suportes essenciais para escrita mesmo antes da ordem alfabética. O papiro, sucessor das tabuletas, foi originado de uma planta que existia à beira do rio Nilo, a *Cyperus papiros*, em que era extraído de seu caule fibras para a produção do material e foi usado por povos da Antiguidade.

Ter posse de um material como o papiro, significava ter o monopólio do saber, afinal, era até então o único suporte utilizado para a escrita administrativa e para os estudos conservados em *volumén* nas bibliotecas. Devido a isso, os egípcios proibiram sua exportação, o que fez com que os outros povos criassem um outro material pela necessidade de um suporte para a escrita, o pergaminho. Esse segundo material, ao contrário do papiro, era mais resistente, pois é oriundo de pele de carneiras ou ovelhas jovens. O pergaminho também era conservado em *volumén*, que são rolos que podem ter diferentes tamanhos e escritos em apenas um lado.



Figura 3 – Suporte papiro.



Figura 4 – Suporte Pergaminho.

A escrita no reto e no verso mudou a forma como o suporte era visto, pois existia a dificuldade cada vez maior de encontrar e/ou manusear o *volumén* para leituras em que se via a necessidade de procurar uma informação específica. Sendo assim, foi necessário criar um novo método para a sua utilização, o *códex*, que ainda não é a versão de livro como conhecemos atualmente: eram partes de pergaminho cortadas em partes menores para que o manuseio do material fosse mais rápido. Contudo, o *volumén* continuou sendo usado durante alguns séculos. Sua utilização ficou escassa com a chegada da imprensa.

O livro foi tomando seu formato atual no ocidente quando foi inventado o **papel** na China. Ao que tudo indica, os chineses já fabricavam o suporte antes do conhecimento do material pela parte ocidental. O papel, papyrus em latim, inicialmente em nada se assemelhava com seu antecessor em relação à sua produção: trapos de tecido de seda usados eram aproveitados para a sua fabricação. A criação através de celulose veio depois. Sua introdução no mundo ocidental se deu através de prisioneiros chineses trazidos para a Ásia Central. Lá, introduziram a indústria do papel que foi encaminhando-se para o ocidente com as atividades comerciais do mundo cristão. Devido a isso, sua caminhada começou em Bagdá, depois na África, abrindo as portas para a Espanha e continuando seu percurso pela Europa.

No entanto, a sua revolução só ocorreu com o aperfeiçoamento da tipografia, por *Johannes Gutenberg* (1398 – 1468). *Gutenberg* aperfeiçoou os tipos móveis com placas de chumbo e antimônio. Antes de sua criação, os livros eram feitos com placas de madeira, o que dificultava a produção. Após a criação dos tipos móveis, a imprensa evoluiu e a quantidade de livros impressos também, uma vez que entre os séculos XV–XIX houve uma demanda grande de livros por conta da criação de universidades. Por isso, a partir do século XVIII, séculos mais tarde à sua criação, foi feita uma adaptação à fabricação de jornais tornando mais fácil a fabricação de livros. Um documentário da BBC News¹⁰⁶ feito em 2008 sobre a “nova tecnologia” de *Gutemberg* mostra como o trabalho era realizado com uma réplica da máquina.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mxBXAsbKdWY>

3. O alfabeto fenício e sua herança

Os **Fenícios** têm um papel importante para a escrita, pois foram eles que desenvolveram o que antes estava em forma de símbolos hieroglíficos para uma versão que seria a base para o alfabeto latino posteriormente. Os **Egípcios** formaram um alfabeto consonantal de 26 símbolos e os Fenícios aprofundaram-se em seu desenvolvimento por motivos práticos: o **comércio**.



Figura 5 – Alfabeto Fenício.

Em seguida, os **Gregos** desenvolveram seu alfabeto a partir do alfabeto Fenício, inserindo seus nomes. Por exemplo, o alfa [A], originou-se da palavra fenícia *Aleph*, que significa **boi**. Outro exemplo é o beta [B], segunda letra do alfabeto grego, que significa *Beth* em fenício, que quer dizer **casa**.



Figura 6 – Alfabeto grego.

A ordem alfabética é importante para este trabalho no sentido de estudarmos a **organização do saber** antes e depois da mesma. A **forma** de organização mudacom os anos e com o desenvolvimento tecnológica, seja pela tecnologia aperfeiçoada de *Gutemberg*, seja pela inteligência digital do século XXI.

4. *Organização do saber nas Bibliotecas:*

A Biblioteca de Alexandria e a Casa da Sabedoria

Para se entender a organização de um livro, vimos que é necessário o entendimento da evolução dos suportes na história. Contudo, não podemos esquecer, que além do papiro, pergaminho, códex ou livro, temos de antemão um grande repositório do saber: **a biblioteca**. Foram escolhidas as que mais tiveram destaque na história, em tempos diferentes: **A Biblioteca de Alexandria e a Casa da Sabedoria**. Entenderemos suas criações, organizações e o porquê de terem sido importantes para o armazenamento do saber e a história da tradução.

4.1. *A Biblioteca de Alexandria*

Alexandre Magno fundou **cidade de Alexandria** em 331 a.C, à Oeste do delta no Nilo, tornando-se a capital do Egito. Com as suas conquistas, implantava nos territórios um tipo de criação iluminista cultura; em que a língua e culturas gregas eram impostas aos povos (DIAS, 2011). Após a sua morte, o general **Ptolomeu Sóter** ficou em seu lugar, e incentivou a criação da grande biblioteca (séc. III a.C). Sua localização era de prestígio, estava no Palácio Real, no bairro de *Bruchion*, onde também se encontrava o túmulo de Alexandre Magno e o Museu.



Figura 7 – Cidade de Alexandria.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O objetivo do **Estado** com a criação de uma biblioteca era de reter todo o saber existente, ou seja, sua função de acumular todos os escritos da Terra, presentes ou passados, gregos ou bárbaros. Ao que se sabe, a Biblioteca de Alexandria é um projeto bem-sucedido da ideia aristotélica. Aristóteles teria sido o primeiro a reunir uma coleção de livros e ensinar aos reis do Egito a maneira de organizar (*suntaxin*) uma biblioteca. Portanto, a Biblioteca de Alexandria foi pensada para ser um lugar em que uma comunidade de intelectuais encontra instrumentos de trabalho em domínios diversos: poética, ciências, matemática, física, filosofia, entre outros.

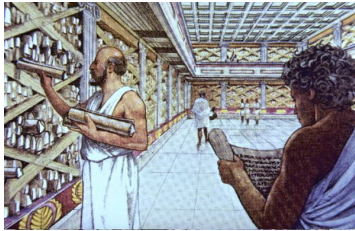


Figura 8 – Acumulação do saber na biblioteca.

Reter o saber de todos os povos queria dizer também ter poder político sobre eles. Afirmar-se soberana com a primazia da **língua** e da **cultura gregas** era de suma importância. Por isso, a memória escrita servia como ganho de rivalidade das potências mediterrâneas: **era uma herança para apoderar-se de outras culturas**. Com isso, o ganho era da família real, pois com a quantidade de acúmulo do saber, a Biblioteca de Alexandria tornou-se uma etapa “obrigatória” para eruditos e intelectuais., já que havia se tornado **o pólo intelectual mais importante do mundo**.



Figura 9 – Ilustração Biblioteca como Pólo intelectual.

4.1.1. O papel da tradução na Biblioteca de Alexandria

Com o objetivo da total conquista da acumulação do saber, o papel da tradução aqui não seria diferente. A ideia de traduzir, portanto, era a de apropriação de todos os traços escritos por todos os povos e em todas as línguas, já que o interesse do rei era de obter a sabedoria da língua estrangeira. À vista disso, Ptolomeu Sóter e seu filho Filadelfo comandaram traduções do **grego torá** para o **grego koiné**. Foi então através do mandato do rei, a **carta de Aristeu**, que se iniciou a reunião íntegra de todas as obras aparecidas no mundo inteiro.

É nesta carta que também aparece a ordem de tradução da **septuaginta, bíblia hebraica**, que foi traduzida **do hebraico para o grego**. A ideia era de aumentar a coleção de obras de Alexandria com o conhecimento do povo hebreu. Desse modo, foram escolhidos setenta e dois tradutores para traduzi-la em setenta e dois dias.

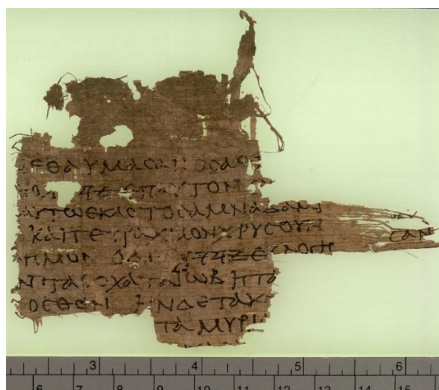


Figura 10 – Papiro LXX Oxyrhynchus 3522, um fragmento da septuaginta.

Normalmente, havia um modo um tanto nebuloso de adquirir obras através de cópias. Segundo Baratin e Jacob (2000), os livros que chegavam a bordo no porto de Alexandria eram confiscados para que os escribas locais pudessem copiá-los. Entregava-se a cópia ao proprietário e o original ficava na biblioteca de Alexandria. O que os interessava era ficar com as obras originais e não com as cópias, pois assim detinham o saber do outro. Desta maneira, evitavam *voluméns* com erros de grafia ou omissões/cortes. Após isso, poderiam ser traduzidos. Essa constituição do saber, portanto, era, o que dissemos no tópico anterior, o projeto enciclopédico aristotélico de organização de biblioteca.

4.1.2. A organização

Como pudemos observar nas seções 2e e 2.1, na antiguidade o códex ainda não havia sido criado, dessa forma, falaremos aqui somente da organização em *volumén*. Os textos em papiro são copiados por escribas e etiquetados com os nomes dos antigos proprietários, o nome do revisor e do editor. Esses rolos, no tempo de *Calímaco* – bibliotecário, gramático e mitógrafo grego – e de *Erastótenes* – bibliotecário, gramático, matemático e poeta grego – a biblioteca continha cerca de 500 mil rolos.

Para organização das obras eram utilizadas as chamadas *tábuas*. Elas eram listas bibliográficas recortadas em temas (rubricas), por exemplo, epopeia, retórica, filósofos, historiados, entre outros, organizados em diferentes armarias (BARATIN; JACOB, 2000). No interior de cada rubrica, os autores são enumerados em ordem alfabética.

Isto posto, as tábuas comportavam a seguinte organização: o número de linhas e seu *incipit*, que era usado para identificação de um mesmo conteúdo em outro rolo. Assim, o leitor não se perderia. Pode-se supor ainda que os rolos tinham pequenas etiquetas coladas no dorso e sobressaindo na prateleira para identificação do autor e do título do livro. Era assim que a organização era realizada para constituição e uso da memória pelos estudiosos.



Figura 11 – Identificação no dorso do papiro: Imagem de Dictionnaires des antiquités grecs romaines.

4.2. A casa da sabedoria: *Bayt al-hikma* (VII–XII d.C)

O Islã medieval é o olimpo de bibliotecas. Elas eram criadas por inclinação do monarca e, inicialmente, eram enriquecidas por relações diplomáticas. Com o passar do tempo começou a existir a preponderância da caligrafia, a ciência da encadernação e do papel, e, mais tarde, eram constituídas por sistema de doação. **Tão importante quanto a Bibliote-**

ca de Alexandria, o objetivo da casa sabedoria era a transmissão e criação do saber.

Em árabe *Bayt*=casa, *hikma*=sabedoria, a Casa da Sabedoria foi a instituição onde ocorriam as traduções. Ela tinha como objetivo resgatar obras, ou seja, obras eram traduzidas para o árabe, o que chamamos de *Thanslation Studiorum*, traduções de obras gregas para o árabe. Foi fundada no fim do século VII, em Bagdá, no palácio de Khadra, pelo primeiro califa omíada e desenvolvida por seu descendente *Khalid ibn Yazid ibn Mu'awiya*. *Khalid* consagrou seu tempo em traduzir textos gregos e juntou um patrimônio rico em ciência médica.

A biblioteca se desenvolvia com o decorrer dos califados. O Segundo califa *al-Mansur* deu novo impulso ao crescimento das coleções de livros a partir de traduções de obras científicas herdadas da Antiguidade. *Al-Mahdi* encorajou a redação de novos tratados em árabe, junto ao quinto califa abássida *Harun al-Rashid*, as bibliotecas de cidades conquistadas foram levadas aos ateliês de tradução e de cópia da nova casa da sabedoria.

Como foi dito anteriormente, a biblioteca foi constituída, dentre algumas formas, de trocas. Devido a isso, presentes eram oferecidos aos imperadores de bizâncio e outros soberanos em troca de livros; era a “biblioteca popular onde reinava a Liberdade de expressão” e com isso tornou-se o centro da tradução.

As informações sobre a sua organização são um pouco escassas. Segundo Polastron, a divisão era por categorias: línguas, línguas gregas, entre outros, e temas: física, química, matemática, etc. Aqui, não falamos só em *voluméns*, mas também em *códex*. Livros eram empilhados em pequenas pirâmides em largura decrescente:



Figura 12 – Ilustração Casa da Sabedoria.

5. Conclusão

Pudemos observar com o presente trabalho que o estudo da organização do saber desde a Antiguidade é de suma importância para o entendimento do que será estudado posteriormente, **a organização em tela plana**. Sem termos o entendimento da evolução dos suportes desde o **papiro** até o **papel**, não compreenderíamos como chegamos a uma obra como a organização da *Wikipédia*, enciclopédia em suporte digital, por exemplo.

Vimos também que a **diferenciação da escrita e fala** é algo a ser considerado na medida em que existiram diferentes usos para ambos, mas principalmente para a escrita, que era restrito, como para fins administrativos. Além disso, este trabalho contribui no conhecimento de duas célebres bibliotecas vistas como casas enciclopédicas **Alexandria** e **Casa da Sabedoria**, em que o acúmulo do saber era extremamente importante para o poder político e social. Sem conhecer as suas organizações, não conseguiremos chegar ao objetivo do projeto de pesquisa do qual este trabalho faz parte, que é a desmitificação do modo pejorativo como a *Wikipédia* é vista ainda nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATIN, Marc. JACOB, Christian. 2000. *O poder das Bibliotecas*. Editora UFRJ.

BECQ, Annie. *L'Encyclopédie: le choix de l'ordre alphabétique*. (1995). Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rde_0769-0886_1995_num_18_1_1467. Acessado em: 26 de maio de 2019.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE. Disponível em: <http://classes.bnf.fr/dossiecr/chr-ecri.htm#egypte>. Acessado em: 26 de maio de 2019.

DESBOEUF, Marie-Alix. *Papyrus et parchemin dans l'Antiquité gréco-romaine*. (2007) Mémoire de Master 2. Université Pierre Mendès France – Grenoble II UFR Sciences Humaines. Paris.

DIAS, Geraldo Coelho. *Biblioteca de Alexandria: O Helenismo e a dinâmica cultural dos judeus*. (2011) Humanitas (2011, 217-223).

POLASTRON, Lucien X. *Livros em Chamas*. José Olympio, 2013.

POZZER, Katia Maria Paim. *Escritas e escribas: o cuneiforme no oriente médio*. Clássica, 1998/1999.

Sistemas de escrita – O alfabeto dos Fenícios. Disponível em: <http://www.tipografos.net/escrita/letra-fenicios-1.html>. Acessado em: 20 de abril de 2019.

**UMA ABORDAGEM COGNITIVO-FUNCIONAL: UMA
PERSPECTIVA SINCRÔNICA DA COMPETIÇÃO PELO USO
NAS CONSTRUÇÕES [XMENTE]**

Giselly Duarte Ferreira da Fonseca (FFP-UERJ)
giselly.duarte@gmail.com

RESUMO

O objetivode estudo dessa pesquisa é investigar, em uma perspectiva sincrônica, as construções em [Xmente] no português do Brasil via gramaticalidade e construcionalidade. Nos pautamos no arcabouço teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), pontuando os principais conceitos que este campo de pesquisa pressupõe, almejamos analisar a competição pelo uso dessas construções. Para isso, coletamos dados do NURC, com o intuito de analisar a competição pelo uso decorrente dessa construção. Nos propomos à reflexão acerca das propriedades esquematicidade, produtividade e composicionalidade nessa construção, além das categorias mais relevantes para esta pesquisa, a saber, a categorização, a analogia e o *chunking*. Vale ressaltar que, tratamos a língua como prática social centrada na interação durante o ato comunicativo. Acreditamos na importância da nossa análise linguística para compreendermos os usos das estruturas linguísticas, além de mostrar aos falantes o acesso a uma variedade de colocações que o sistema linguístico admite.

Palavras-chave:

Construções. Gramaticalidade. Sincrônica. Competição pelo uso.

1. Introdução

O objetivo geral desta pesquisa é analisar conceitos da Linguística Funcional centrada no uso (doravante, LFCU), refletindo sobre as necessidades comunicativas dos usuários da língua, utilizando investigações da linguagem em uso. Embasados em pressupostos funcionalistas como Bybee, Hopper, Traugott, Trousdale, o nosso intuito é mostrar como os seres humanos empregam a linguagem de modo eficiente, de tal modo que, possamos contribuir para a descrição do uso do português falado no Brasil. Em uma perspectiva sincrônica, a gramaticalização é dada como um fenômeno pragmático que precisa ser investigado a partir dos usos da língua. O presente artigo se trata de uma coletânea de dados retiradas no NURC para analisarmos e compreendermos as construções em [Xmente].

De acordo com Traugott e Trousdale (2013), “as mudanças são sempre manifestadas na variação linguística. Isso significa que, em qualquer momento do tempo, as construções em mudança contribuem para a gradiência do sistema”. Assim, reitera-se a importância dos estudos sin-

crônicos, pois são eles que manifestam o estado atual das construções e a gradiência do sistema. Nesse modelo centrado no uso, a língua é um sistema de uso eficiente que satisfaz as necessidades, tanto comunicativas, quanto cognitivas dos seus usuários. Além disso, traz a noção de uma gramática dinâmica, pois se encontra em *continuum* de variação e mudança com o intuito de atender às pressões presentes no ato comunicativo.

2. *Pressupostos teóricos*

Destinamos esta seção à apresentação do arcabouço teórico que orientam a nossa reflexão em relação aos pontos principais desta pesquisa, a qual é vinculada a uma perspectiva funcionalista centrada no uso. Aqui abordaremos os pressupostos que norteiam esta pesquisa: Elizabeth Traugott, Sandra Thompson, Joan Bybee, William Croft, Paul Hopper e Adele Goldberg.

A LFCU também é conhecida como Linguística Cognitivo-Funcional (TOMASELLO, 2003; FURTADO DA CUNHA, 2012). Conforme Martellota (2011), a LFCU é uma abordagem que trata da afinidade entre a estrutura da língua e o uso que os falantes fazem dela em contextos reais de comunicação, dando menor ênfase aos traços formais e, incorporando em suas análises, aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, cujo principal objetivo é analisar a língua sob o ponto de vista do contexto linguístico dos usos e das situações comunicativas extralinguísticas.

Neste trabalho se faz imprescindível darmos atenção aos aspectos semântico-pragmáticos e discursivos, pois eles sofrem influências pelo meio social dos usuários da língua. Assim, defendemos a ideia de o contexto também deve ser observado, visto que uma situação comunicativa específica tende a motivar o uso de uma forma linguística por parte de um falante. Nesta vertente temos a união dos conhecimentos desenvolvidos pelas pesquisas de alguns dos Funcionalistas, como Talmy Givón, Elizabeth Traugott, Sandra Thompson, Paul Hopper, Wallace Chafe, dentre outros; e cognitivistas, como Ronald Langacker, George Lakoff, Adele Goldberg, e outros. Aqui, trataremos a linguagem como um fenômeno de interação e de atividades socioculturais (THOMPSON; COUPER-KUHLEN, 2005; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014). Segundo Bybee (2010), a LFCU simplesmente se fortaleceu do Funcionalismo norte-americano e é apenas um novo nome dado para ele.

Vale ressaltar que Cordeiro & Bispo (2017) entendem por Martelota (2011) que na abordagem funcionalista a compreensão de gramática é dada como um conjunto de padrões linguísticos que é fortemente suscetível e afetado pelo uso. Por isso, acreditamos que é o discurso que origina a gramática, em um *continuum* de forma e função. Croft (2001) afirma que em uma dada construção, estão associadas as dimensões da forma e da função e que ambas estão conectadas por um elo de correspondência simbólica. Desse modo, a forma é atribuída às propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, ao passo que a função às propriedades semânticas, discursivas e pragmáticas. Destacamos que, as construções são assim chamadas, pois são pareamentos de forma e sentido.

Quando falamos de gramática, somos partidários da opinião de que esta não possui somente uma dimensão formal, mas sim que há simultaneamente a dimensão semântica e a pragmática (OLIVEIRA, 2010). A LFCU (BYBEE, 2010; 2015; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) insere a semântica e a pragmática em seus estudos e propõe não só que o sentido é construído de forma dependente do contexto, mas também que os aspectos culturais intervêm diretamente no modo como construímos e moldamos os enunciados. Sobretudo, para essa teoria, tanto a estrutura quanto a regularidade da gramática estão sendo sempre moldadas por meio da interação no discurso, tornando-a um fenômeno socio-cultural. Segundo Traugott e Trousdale (2013), as construções são estabelecidas por meio de pareamentos convencionalizados de forma e de função.

Trataremos agora das influências Funcionalistas e Cognitivistas, como esta é uma corrente de base cognitivista, a teoria presente mostra a observação da construção gramatical, e por ter uma base funcionalista, logo notamos a motivação pragmática das alternâncias construcionais das posições dos sintagmas, como por exemplo, (i) João bateu forte no Pedro; (ii) João bateu fortemente no Pedro. Gramaticalmente falando, as duas sentenças são utilizadas e aceitas na Língua Portuguesa, pois sintaticamente não há diferença entre elas. Todavia, sob uma ótica Funcionalista, notamos que ambas são alternativas para uma mesma estrutura, visto que as duas orações apresentam um sujeito e um objeto afetado.

De acordo com Junqueira (2015), essa abordagem cognitivo-funcional dá relevância ao contexto em todos os processos de significação, dando destaque aos mecanismos de mudança para que seja possível entender o fenômeno da linguagem. Além disso, pelo fato de essa corrente ser o resultado das pesquisas cultivadas pelos teóricos da Linguística

Funcional em concomitância com os da Linguística Cognitiva, faz com que essa teoria carregue traços de ambas as vertentes. Por isso, ao passo que esta procura compreender o modo como o comportamento linguístico reflete as capacidades cognitivas que estão ligadas ao processo de *categorização*, dando grande importância às experiências de mundo e as culturais, aquela realiza uma interação entre gramática e discurso e, por conta disso e das peculiaridades discursivas, afirmamos que ela está continuamente em processo de mudança. Rosário e Oliveira (2016) ressaltam que a linguagem é uma atividade sociocultural, a sua estrutura está ligada com as funções cognitivas e comunicativas. Além disso, o paradigma do uso aponta que a nossa capacidade de usar a língua é orientada por habilidades meramente cognitivas.

Desse modo, tomamos o discurso como o uso criativo da língua que é inserido em diversos contextos durante uma comunicação ativa; ao passo que, a gramática, é composta de algumas combinações de unidades fixas e convencionalizadas. Assim, ela é considerada como uma estrutura em constante mudança e adaptação, em decorrência das diversas possibilidades de um discurso.

De acordo com Martellota (2011), quando nos comunicamos com outros falantes, nós não utilizamos apenas frases isoladas, mas construímos um gênero próprio, produzimos um discurso coeso e coerente que reflete não só a nossa intenção comunicativa, como a nossa preocupação com o efeito que essa informação terá sobre o receptor, nomeamos esse conceito de *informatividade*. Desse modo, o que falamos tem uma organização básica, que reflete o modo de construir significação junto com o nosso interlocutor. Martelotta e Palomanes (2013) afirmam que no momento da interação o falante não é visto apenas como manipulador de regras preestabelecidas, mas sim como aquele que produz significados em situações comunicativas nas quais interage com interlocutores reais na produção de discursos.

Ademais, a busca pela compreensão da significação impossibilita a exclusão do falante e o ouvinte, tornando os elementos linguísticos a se adaptarem as diferentes intenções comunicativas. Furtado da Cunha (2013) admite que para a LFCU a gramática se adapta a partir do uso, em situações efetivas de comunicação, e que a gramática é consequência direta da regularização de estratégias comunicativas de referências cognitivas e interacionais. Assim, essas regularidades são elucidadas por meio das condições discursivas em que um determinado uso linguístico ocorre, assim como pelas pressões cognitivas envolvidas.

Na LFCU, a gramática é vista como uma ferramenta de uso dinâmica, já que se encontra em constante processo de variação e mudança para atender às necessidades cognitivas que podem surgir durante o ato comunicativo. A *gramaticalização*, por exemplo, é um dos fenômenos dos processos de variação, podendo se manifestar tanto por uma abordagem sincrônica quanto diacrônica, seja na função de modo discursivo-pragmático ou ainda, semântico-cognitivo ou na forma pelos níveis fonológico ou morfossintático (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013). A gramática é vista como a forma cognitiva que os falantes fazem com o uso da linguagem, visto que esta linguagem é uma atividade sociocultural (FERREIRA DA SILVA, 2014). Devido a essa dinamicidade da gramática, dizemos que na LFCU a estrutura da língua surge ao passo que ela é utilizada pelos falantes (BYBEE, 2010, 2011). Os estudos na LFCU priorizam os elementos externos como a fala, os participantes envolvidos, o canal de comunicação, o propósito comunicativo, o contexto, entre outros fatores, ou seja, os estudos dessa vertente não podem se desvincular do uso e de fatores externos, pois esses elementos compõem o ato comunicativo. A gramaticalização (HOPPER; TRAUGOTT, 2003; TRAUGOTT; DASHER, 2005; HEINE; KUTEVA, 2007, apud CAMPOS, 2011) é quando um sintagma aparentemente livre assume função gramatical dentro de um determinado contexto e quando já gramatical, assume função ainda mais gramatical.

Costa & Furtado da Cunha (2016) comungam da visão de Hopper (1998) ao considerar que a gramática e o discurso são determinados um pelo outro, a gramática, então, não se estabiliza totalmente, permanece, portanto, em constante mudança, por isso, chamamos de *gramática emergente*. Acreditamos que a gramática é afetada diretamente pela experiência dos usuários com a língua e incorpora tanto a semântica e quanto a pragmática à análise das construções, abrangendo seus interesses além do morfossintático. A língua, por sua vez, é contextualizada nos discursos por meio das experiências dos falantes com o mundo.

De fato, é inegável que nos estudos da LFCU analisamos a língua em situações reais de comunicação, dando importância ao contexto, aos propósitos discursivos e pragmáticos e, sobretudo, a competência linguística do falante. Melhor dizendo, nessa vertente, a língua é vista como um sistema de uso, especialmente, com o intuito de atender as necessidades tanto cognitivas quanto comunicativas dos falantes. É, ainda, o estudo do significado e do uso de uma linguagem durante a interação (DILLINGER, 1991). Além disso, compreendemos que a nossa experiência exerce uma função importante no modo como constituímos cognitivamente o

nosso pensamento, e por isso, nós o estruturamos em níveis fonético, fonológico, morfológico, pragmático, semântico e sintático (FUMAUX; ALONSO; CEZARIO, 2017). Consideramos que a linguagem é um instrumento de interação social.

Uma das principais categorias de análise que a teoria centrada no uso se propõe a explicar é a mudança linguística a partir do fenômeno da gramaticalização de construções, que aborda as relações entre uso, cognição e gramática, vinculando os pressupostos teóricos da Linguística Funcionalista com os da Cognitiva. Este processo mostra o aspecto não-estático da gramática, evidenciando que a língua está em constante mudança devido à criação de novas expressões no repertório dos falantes. Ambas são fenômenos relacionados à regularização de usos linguísticos. Todavia, devido a extensão dessa pesquisa, somente nos cabe mencionar a gramaticalidade.

Como nesse trabalho, utilizamos uma perspectiva sincrônica, nos cabe aqui, falar sobre a construcionalidade e gramaticalidade. Destacamos, que a sincronia precisa de estabilidade, variabilidade e mudança (micropassos). Segundo Rosário e Lopes (2019) os estudos de que tem uma base diacrônica, ao longo dos anos se aperfeiçoaram ao ponto de dar conta de pesquisas sincrônicas. A gramaticalidade trata de um *cline* (trajetória) sincrônico que é estabelecido pelos diversos graus de granularidade, geralmente feito com referência aos graus de fusão ou abstratização das estruturas (FERREIRA DA SILVA, 2014), ou seja, estamos falando de graus de gramaticalidade. Já a construcionalidade é a relação sincrônica dada entre construções, assim, duas construções A e B apresentam horizontalmente um grau de parentesco, a construção menos esquemática é associada verticalmente a uma ou mais construções mais esquemáticas. As relações horizontais são estabelecidas entre microconstruções no mesmo nível hierárquico. Ao passo que, as relações verticais são dadas por intermédio de diversos níveis de esquematicidade em uma determinada rede construcional (ROSÁRIO; LOPES, 2019). Desse modo, damos o nome construcionalidade à categoria analítica que descreve as relações horizontais e verticais entre construções em um plano sincrônico. Segundo Goldberg (1995),

Se duas construções são sintaticamente distintas, elas devem ser semântica ou pragmaticamente distintas (cf. Bolinger 1968; Haiman 1985a; Clark 1987; MacWhinney 1989). Aspectos pragmáticos de construções envolvem características da estrutura de informação, incluindo tópico e foco, e, além disso, aspectos estilísticos da construção, como registro. (GOLDBERG, 1995)

É importante para os objetivos desse trabalho entendermos melhor o conceito de construções linguísticas. Segundo Goldberg (1995), as construções geralmente se associam a uma família de diversos sentidos, porém relacionados, formando uma rede inter-relacionada¹⁰⁷. Além disso, segundo a autora, qualquer elemento formal, diretamente associado a algum sentido, é considerado uma construção gramatical, por isso, há um modelo de gramática baseada em construções, chamada de Gramática das Construções (GC), em que acredita que em uma concepção de que a língua é um conjunto de construções, ou seja, um pareamentos de forma e de função.

Nessa perspectiva, o processo de gramaticalização diz que, geralmente, as construções menos esquemáticas tendem a ser mais esquemáticas, ou seja, quanto mais esquemática uma construção, maior a chance dela se tornar produtiva. Todavia, a construção [Xmente], mesmo depois de gramaticalizada, manteve seu nível de esquematicidade, mas perdeu a composicionalidade, que é a capacidade do falante em reconhecer as partes que compõem a construção podendo perder a analisabilidade, ou seja, o esvaziamento semântico dessas partes (CAMPOS, 2013). Bybee (2003), por sua vez, define gramaticalização como a criação de novas construções. Segundo Hudson (2007 *apud* CESÁRIO, CAMPOS; SANTOS, 2018), uma construção pode derivar de uma ou mais construções por meio de rede de heranças múltiplas. Segundo Traugott e Trousdale (2013 *apud* CUNHA, SILVA; BISPO, 2016), quanto mais esquemática é uma construção, mais alta ela se situará em uma hierarquia de inter-relação com outras construções de nível inferior e mais abstrata ela será (um esquema).

Variação, mudança e estabilidade estão presentes nas construções linguísticas e estão relacionadas à atuação de processos cognitivos de domínio geral (MARQUES; PINTO, 2016). Os usos linguísticos são fortemente marcados pela sistematicidade e pela complexidade. Assim, não podemos deixar de mencionar os processos cognitivos de domínio geral mencionados por Bybee (2010) que são identificados como: categorização, *chunking* (agrupamento), memória enriquecida, analogia e associação transmodal. Sendo (i) categorização o emparelhamento de identidade que ocorre quando uma palavra é associada a uma representação estocada; (ii) *chunking* é um processo de domínio geral pelo qual as unidades que são usadas juntas se combinam para formar unidades mais comple-

¹⁰⁷ Tradução livre de: “constructions are typically associated with a family of distinct but related senses, forming an interrelated network” (1995).

xas (a interação do *chunking* com a categorização que da a seqüências convencionais graus variados de analisabilidade e composicionalidade); (iii) memória enriquecida se refere a estocagem mental de detalhes da experiência com a língua (a categorização é o processo pelo qual as memórias enriquecidas são); (iv) analogia, é o processo pelo qual enunciados novos são criados com base sem enunciados de experiências prévias (analogia requer categorização); (v) associações transmodais, fornecem o elo entre significado e forma, ou seja, é a habilidade que os falantes têm de associar forma e significado. As categorias mais relevantes para esta pesquisa são a categorização, analogia e o *chunking*, que serão desenvolvidas mais detalhadamente em nossa metodologia e análise de dados.

A maioria das construções são parcialmente esquemáticas. Por isso, quando duas ou mais palavras são frequentemente usadas juntas, elas desenvolvem uma relação sequencial conhecida como *chunking*. Desse modo, a frequência com que as seqüências de unidades são utilizadas têm um impacto em suas propriedades fonéticas, morfossintáticas e semânticas. Por isso, as construções geralmente têm suas partes fixas, que são essenciais para o estabelecimento do feixe de exemplares, assim o significado de uma construção também é representador por um feixe de exemplares que são construídos pelo acesso ao significado dos itens lexicais utilizados mais o significado total do contexto (BYBEE, 2010). Assim, seqüências que são utilizadas juntas com alta frequência tendem a ser acessadas como uma única unidade, como em [Xmente].

Conforme Bybee (2010), o membro mais frequente de uma categoria é tido como o centro dela e, então, outras construções surgem por analogia ao membro mais central. É pelo processo de analogia que novos enunciados são formados baseados em enunciados anteriores. A analogia depende da categorização, pois as ocorrências anteriores devem ser analisadas em unidades que são categorizadas antes que novos enunciados sejam efetivados. Destacamos que os fatores da construcionalidade são os mesmos da construcionalização, a saber, esquematicidade, produtividade e composicionalidades são relevantes para a descrição científica. Esses três fatores estão envolvidos nos tipos e fases da mudança.

A esquematicidade é dividida em graus de especificidade e está relacionada às características cognitivas de categorização. Para alguns autores, os esquemas linguísticos são dados como abstratos, isto é, um grupo de construções com uma semântica geral e lexical, ou seja, há construções muito esquemáticas e abstratas, como há construções mais ou

menos esquemáticas. Assim, sua gradiência tem a ver com os níveis de especificidade da construção. Em [Xmente], consideramos que é uma construção a nível intermediário, pois há uma parcela a ser preenchida (X) e outra parte já preenchida por mente. Assim, a esquematicidade é dada à medida que verifica se uma construção é totalmente preenchida, é parcialmente preenchida, como as construções analisadas aqui em [Xmente] ou ainda, totalmente esquemática, sem material fônico (CESÁRIO; CAMPOS; SANTOS, 2018).

A produtividade é um fenômeno gradiente e está relacionada com as possibilidades de frequências em uma construção. A distinção entre frequência de ocorrência (*token frequency*), está relacionada ao número de vezes que uma mesma unidade ocorre, e frequência de tipo (*type frequency*), aos tipos de elementos que preencham os slots¹⁰⁸ de uma construção, ou seja, é a medida em que verificamos se ao longo do tempo ocorreram mais tipos de elementos preenchendo os slots de uma construção, que é a frequência de tipo ou a frequência de ocorrência, em que se analise se construção em si aumentou a sua frequência (CESÁRIO; CAMPOS; SANTOS, 2018).

A composicionalidade sofre diminuição no processo de construcionalização, pois esse fator está ligado ao significado da construção e está relacionado ao significado de suas partes, sendo este um fator gradiente, além disso, diz respeito ao grau de transparência entre forma e sentido. De modo que, se um construto não for semanticamente composicional, haverá incompatibilidade entre o significado dos elementos individuais e o significado do todo, por isso, é necessário verificar a possibilidade de compreender o sentido de uma construção analisando o sentido das partes que a compõem (MARQUE; PINTO, 2016), ou seja, na composicionalidade verificamos se é possível ou não compreender o sentido de uma construção analisando-se o sentido das partes que a compõem (CESÁRIO; CAMPOS; SANTOS, 2018), ou melhor, diz respeito ao grau em que o elo entre forma e função é transparente (CUNHA; SILVA; BISPO, 2016).

¹⁰⁸ Slots é a parte mais esquemática de uma dada construção, ou ainda, é o espaço a ser preenchido.

3. Metodologia e análise de dados

Por meio da leitura conjunta de Maria Angélica Furtado da Cunha, Mariângela Rios de Oliveira, Mario Eduardo Martellota, Edvaldo Balduino Bispo, José Romerito Silva e outros autores estabelecemos um *corpus* da construção [Xmente]. Neste trabalho analisaremos essa construção nos contextos de uso, escolhemos trabalhar com o gênero textual em que essa estrutura se faz mais recorrente, ou seja, nas transcrições de diálogos do NURC (conversa). Nosso objetivo é analisar os usos da construção [Xmente], observando, a partir dos pressupostos da LFCU, os fatores envolvidos na competição pelo uso dessas construções, que são motivadores de variação e mudança linguística.

Para descrever e explicarmos o funcionamento da língua baseada no uso que os falantes fazem no momento da interação, a LFCU tem, primeiramente, que levar em conta os contextos comunicativos em que esse uso se manifesta. Com base em análises é possível verificarmos os padrões que se fazem recorrentes durante o discurso. Acreditamos que a frequência de uso gera mudanças, pois o usuário fixa o uso no repertório, desse modo, a repetição leva ao enfraquecimento da força semântica, ou seja, a generalização. Essa perda semântica leva ao emprego das construções em outros contextos, estabelecendo uma possível mudança semântica. Assim, selecionamos como *corpus* algumas das ocorrências da construção [Xmente] coletadas do NURC.

Na LFCU, fazemos relações entre forma e função por meio de análises embasadas em contextos linguísticos e extralinguísticos. Isso é, são as expressões situadas em um contexto real e concreto que fornecem os dados para a descrição do funcionamento linguístico. Por conseguinte, esses fenômenos linguísticos derivam de um quadro pragmático, no qual a semântica e a sintaxe têm grande importância. Para explicar o fenômeno de mudança linguística, a LFCU, analisa a frequência e os usos das formas da língua atrelados a fatores cognitivos. A frequência de uso de uma construção leva ao estabelecimento de determinada característica no repertório do falante e a torna uma unidade de processamento, o que resulta no falante utilizar os recursos gramaticais para atingir seus objetivos comunicativos (CUNHA; BISPO, 2013).

Segundo a gramática normativa (GN), [Xmente] é um sufixo adverbial, no entanto, nessa pesquisa de base funcionalista mostraremos que eles se comportam e se manifestam em diferentes modos como expressões não sufixais. Os advérbios em [Xmente], como: apressadamente, claramente, dificilmente, felizmente, francamente, sinceramente, len-

tamente, entre outros, são formados a partir da forma feminina de adjetivos, mas ao se juntarem com o sufixo “-mente”, se tornam advérbios de modo, ou seja, nenhuma dessas palavras era advérbio, eram adjetivos. Desse modo, temos uma construcionalização, que consiste na formação de um novo pareamento de forma e função, ou seja, uma nova forma com uma nova função. Conforme o conceito de categorização, as construções são categorias formadas a partir de itens que ocorrem em *slots* de construções esquemáticas, mas que são semanticamente definidos (CAMPOS, 2013). Conforme Bybee (2010), o membro mais frequente serve como o membro central da categoria e as novas expressões tendem a ser formadas por analogia com o membro mais frequente¹⁰⁹.

(...) uma vez que o esquema, o subesquema e a microconstrução já se distinguem em termos de propriedades estruturais e gradiência. Assim, o esquema diz respeito ao formato mais geral e inespecífico de uma dada construção, com maior número de slots a serem preenchidos, enquanto subesquemas tendem a apresentar formalmente menos *slots* e mais subpartes fixas; já as microconstruções situam-se como estruturas compostas por *types* especificados e individuais. (OLIVEIRA, 2019)

Há um padrão cognitivo mais geral, em que qualquer adjetivo feminino e singular pode figurar na lacuna X da construção [Xmente], que é constituída também pela parcela “-mente” preenchida. No momento em que uma construção alcança esse nível de abstração, não é possível mais dizer que se trata de um sintagma adjetival, pois perde-se o *status* de forma independente, perde conteúdo semântico e por conseguinte, sofre mudança categorial. Ressaltamos que o [Xmente] já está completamente estabelecido em nossa língua e, por isso, não nos cabe analisarmos qual elemento iniciou este padrão de uso (CAMPOS, 2013).

O *chunking* está relacionado à mudança sintática no que diz respeito à ordem dos elementos que constituem a construção [Xmente], pois o que antes eram dois *chunks* distintos – um adjetivo e o substantivo mente –, passou a se aproximar cognitivamente e no nível de decodificação linguística (CESÁRIO; CAMPO; SANTOS, 2018). Quanto à categorização, quando ocorre mudança em diferentes níveis da gramática, o falante da língua começa a categorizar a construção não mais como duas categorias estanques, em que uma qualifica a outra. Mas sim, ao passo que ele percebe o contexto de atuação da construção e a similaridade dele com outra categoria, passa a compreendê-la como um advérbio.

¹⁰⁹ Tradução livre de: “the more frequent member serves as the central member of the category and that new expressions tend to be formed by analogy with the more frequent member” (2010).

Há aumento de produtividade, pois elementos não esperados tendem a ocorrer no *slotX*, por analogia, tornando a construção mais produtiva; quanto ao aumento de esquematicidade, cada vez mais elementos passam a ser aceitos no que, inicialmente, somente adjetivos compatíveis com a semântica de mente poderiam figurar, levando o falante a criar um padrão mais abstrato; ao passo que, há uma perda de composicionalidade, por conta do *chunking*, visto que o usuário não reconhece mais as partes que compõem o padrão [Xmente]; mas passa a acessar um único todo cognitivo (CESÁRIO; CAMPOS; SANTOS, 2018). É importante salientar que, quanto mais abstrata a construção, isto é, quanto mais *slots* ela possui, maior se torna o seu grau de esquematicidade, em [Xmente], notamos que houve um aumento de produtividade e por conseguinte, gerando um aumento de esquematicidade.

Vejamos as amostras, retiradas do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (doravante, NURC):

(A) (...) você entra **diretamente** na porta pra subir o elevador ou há alguma parte assim de frente no edifício? (NURC-RJ, INQ. DID 48) (grifo nosso)

(B) (...) O preço **atualmente** não está fácil e não ... (NURC-RJ, INQ. DID 48) (grifo nosso)

Em (A), podemos substituir [diretamente] por [direto], sem que haja mudança de sentido na frase, e em (B), podemos substituir, sem nenhum problema, [atualmente] por [atual], ou ainda, [na atualidade]. Desse modo, temos funções correspondentes, ou seja, duas ou mais formas de dizer a mesma coisa. Chamamos essa possibilidade de camadas e afirmamos que essas camadas competem ou em algum momento, naturalmente, vão competir pelo uso, não é um processo de escolha.

(C) (...) esta fase é em que... **novamente**... a burguesia toma as rédeas do poder e a França (...) (NURC-RJ, INQ. EF. 382) (grifo nosso)

(D) (...) ele tem uma visão **inteiramente** diferente (...) (NURC-RJ, INQ. EF. 364) (grifo nosso)

(E) (...) **inicialmente**... era um homem só... Henry Ford... que controlava (...) (NURC-RJ, INQ. EF. 364) (grifo nosso)

(F) (...) você não consegue mudar **rapidamente** (...) (NURC-RJ, INQ. EF. 364) (grifo nosso)

Esses exemplos foram retirados de elocuições formais (EF) do NURC. Em (C), analisamos que [novamente] pode ser substituído pela locução adverbial [de novo] e, também é possível que haja uma substituição por [outra vez] ou [mais uma vez], ou seja, podemos substituí-lo por, pelo menos, três padrões construcionais. Assim, a construção passa a competir também com outros padrões adverbiais, como em (D), já que

[inteiramente] pode ser substituído por [completamente], [totalmente], [absolutamente], e outros. Ao passo que em (E), [inicialmente] pode ser alterado por [de início] ou ainda [primeiramente], como nos exemplos citados anteriormente. Em (F), [rapidamente] está competindo com [com rapidez], [velozmente], ou seja, só neste caso, temos outros dois padrões construcionais competindo com [rapidamente].

(G) É um lugar sem dúvida aprazível. Dali, como disse **inicialmente**, a vista é, é muito bonita (...) (NURC-RJ, INQ. DID. 114) (grifo nosso)

(H) É um, um bairro **essencialmente** residencial não é comercial em Cachambi (...) (NURC-RJ, INQ. DID. 114) (grifo nosso)

Em (G), notamos que [essencialmente] pode ser substituído por [a princípio] ou ainda, por outra construção em [Xmente] como [primeiramente]. Em (H), podemos trocar o vocábulo [essencialmente] por [principalmente] ou [especialmente] sem que haja perda de sentido. Assim, nos exemplos supracitados, notamos que é possível mudar a forma de uma construção sem alterar o seu sentido.

De fato, as construções [Xmente], nos permitem um leque de possibilidades, entre as microconstruções, porém, cabe ao usuário da língua escolher qual padrão utilizar em um determinado contexto, se prefere uma formular uma frase com advérbio, adjetivo, ou ainda com uma locução adverbial. De fato, há uma competição pelo uso na forma da construção. Quando optamos por usar construções em [Xmente] notamos que essas formas são, geralmente, utilizadas como modificadoras de adjetivos ou verbos. Nas construções [Xmente], consideramos que ela é mais ou menos esquemática, pois possui uma parcela a ser preenchida e outra parte já preenchida pelo elemento mente.

Produtividade, segundo Traugott e Trousdale (2013 *apud* CUNHA; SILVA; BISPO, 2016), se relaciona ao grau com que uma construção mais esquemática admite outras menos esquemáticas, além disso, é uma propriedade gradiente ligada às frequências de tipo e de ocorrência. Bybee (2010) denomina a frequência de tipo e relaciona com conceito de produtividade, ou seja, ao aumento de categorias que se juntam à rede de uma dada construção, que são configuradas novas relações semânticas e sintáticas não previstas na relação prototípica forma-função dessa construção. Desse modo, a língua admite uma rede de construções interconectadas (CUNHA, SILVA & BISPO, 2016). Conforme Bybee (2003 *apud* GARCIA, 2017) o desenvolvimento de novas formas não é somente o resultado do processo de mudança, mas sim um dos fatores que favorece o desenvolvimento do processo.

4. *Considerações finais*

Ao final desse trabalho, algumas considerações são necessárias. Primeiramente, é de grande importância destacar os limites dessa pesquisa. Diante de tudo o que foi exposto, acreditamos na relevância deste trabalho, na medida em que procuramos trazer expressões linguísticas usuais em contextos de interação e pelo fato dos estudos que falam sobre essas expressões serem mínimo. Por isso, é tão importante que façamos cada vez mais pesquisas que investiguem esse tema. Apesar do recorte realizado ter sido baseado apenas em alguns autores pressupomos que as noções básicas da LFCU foram relevantemente abordadas. Nesse sentido, notamos a importância da análise linguística em uma abordagem funcional para compreendermos os usos das estruturas linguísticas, além de mostrar aos falantes o acesso a uma variedade de colocações que o sistema linguístico admite. Acreditamos, portanto, na seriedade deste trabalho, pois segundo Dik (1977 *apud* Neves 1997), o maior interesse de uma linguística funcionalista está nos processos ligados ao êxito dos falantes ao se comunicarem usando expressões linguísticas no ato comunicativo.

Constatamos também que apesar do *corpus* desta pesquisa ser relativamente pequeno e muito específico, este estudo pode contribuir para a caracterização do português brasileiro, já que, como referido anteriormente, os estudos sobre as expressões ainda são muito poucos, e por isso, se faz tão necessário que haja mais pesquisas que tragam relevância sobre esse tema. Em síntese, esperamos ter demonstrado que de fato com o passar do tempo, a frequência de uso de uma expressão vai se fixando e se enraizando no repertório dos falantes. Por isso, tratamos a língua como prática social centrada na interação durante o ato comunicativo. Vale ressaltar que a nossa proposta de análise foi apenas pautada nos fenômenos linguísticos efetivados pelos falantes no momento de interação, sem nos preocuparmos com a gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYBEE, J. *Usage-based the or and grammaticalization*. In: NARROG, H.; HEINE, B. (eds.). *The Oxford handbook of grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 69-78
- _____. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEPH, B.D.; JANDA, R.D. (Ed.). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 336-57

CAMPOS, J. L. *A gramaticalização da construção xmente: uma história do latim ao português*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2013, 111fl. Dissertação de Mestrado em Linguística.

_____. A origem latina dos advérbios em -mente: um processo de gramaticalização. In: *Guavira Letras*, v. 13, p. 109-23, 2011.

CEZARIO, M. M.; CAMPOS, J. L.; SANTOS, M. P. K. Construções em competição: Fenômenos Revisitados. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Edvaldo Baduíno Bispo; José Romerito Silva. (Org.). *Variação e mudança em perspectiva funcional*. 1. ed. Natal: UFRN, 2018, v. 1, p. 137-66

CORDEIRO, F. S.; BISPO, E. B. Aspectos funcionais da construção nominalizadora de particípio presente. In: *Revista do GELNE*, v. 19, p. 39-52, 2017.

COSTA, S. P. T. da S.; FURTADO DA CUNHA, M. A. O ensino da transitividade verbal no nível médio: uma proposta centrada no uso. In: *Holos* (Natal. *On-line*), v. 2, p. 271-80, 2016.

CROFT, W. *Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DILLINGER, M. Forma e função na Linguística. In: *DELTA*, v. 7, n. 1, p. 397-407, São Paulo, 1991.

DIK, C. S. *The theory of functional grammar*. Berlin/New Yorkk: Moun-ton de Gruyter, 1977.

FERREIRA DA SILVA, A. A gramaticalidade da expressão 'foi quando'. In: *Entrepalavras*, v. 4, p. 99-117, 2014.

FURTADO DA CUNHA, M. A. A linguística centrada no uso (ou linguística cognitivo-funcional). In: SOUZA, M. M. *et al.* (Org.). *Sintaxe em foco*, v. 1, 1. ed. Recife: UFPE, 2012. p. 31-54

_____; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da Linguística Funcional Centrada no Uso. In: *Revista do GELNE*, v. 15, p. 49-74, 2013.

_____. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. In: *Gragoatá*, Niterói, v. 19, n. 36, p. 80-104, 2014.

_____. O pareamento forma-função nas construções: questões teóricas e operacionais. In: *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume Especial, dez de 2016, p. 55-67.

FUMAUX, N. C. A.; ALONSO, K. S.; CEZARIO, M. M. C. Construcionalização de um monte de sn: uma abordagem centrada no uso. In: *Percursos Linguísticos* (UFES), v. 7, p. 139-58, 2017.

GARCIA, D. M.; SOUSA, G. C. Construcionalização e mudança construcional de locuções conjuntivas em português: o caso de ‘na hora que’. In: *REVISTA LINGÜÍSTICA*, v. 14, p. 232-250, 2017.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HEINE, B; KUTEVA, T. *The genesis of grammar: a reconstruction*. Oxford: University Press, 2007.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-75

_____; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

OLIVEIRA, M. R. Contribuições da linguística funcional ao ensino de língua portuguesa. In: *II Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática*, v. 1. 2010, Natal. A linguística funcional em perspectiva. Natal: Edufrn, 2010. p. 125-52

_____; ROSÁRIO, I. da C. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. In: *Alfa*, São Paulo, 60 (2), p. 233-259, 2016.

_____; ARENA, A. B. O viés funcional do pareamento simbólico função <> forma na abordagem construcional da gramática. In: *Revista SOLETRAS*, v. 1, p. 30-58, 2019.

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____; RIBEIRO, R. M. P. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-92

MARQUES, P. M.; PINTO, D. C. de M. Gramática como rede: relações entre construções. In: *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume Especial, dez de 2016, p. 128-38.

RODRIGUES, Violeta V. *A função dos vocábulos em -mente na fala culta carioca*. Dissertação de mestrado, UFRJ/ Letras, 1994.

ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. Construcionalidade: uma proposta de aplicação sincrônica. In: *Revista SOLETRAS*, v. 37, p. 83-102, 2019.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: A usage based theory of language acquisition*. 2003. Cambridge: Harvard University Press.

THOMPSON, S. A.; COUPER-KUHLEN, E. The clause as a locus of grammar and interaction. In: *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, p. 481-506, 2005.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford, Oxford University Press. 2013.

_____; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

**UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA ARGUMENTATIVIDADE
EM ARTIGOS DE OPINIÃO PUBLICADOS EM
VEJA E CARTA CAPITAL**

Graziela Borguignon Mota (UVA)
borguignon.graziela@gmail.com
Vitor Fernandes Gonçalves (UVA)
vitorfg17@gmail.com

RESUMO

Este trabalho procura realizar uma análise da construção argumentativa de textos com temas semelhantes publicados na Revista Veja e na Carta Capital em um mesmo período de tempo. Para realizar a análise, este artigo lançará mão de conceitos da Linguística Textual, como os critérios de textualidade pragmáticos, postulados por Beaugrande & Dressler (1981); e da função de operadores argumentativos no texto; além disso, serão utilizados determinados traços semânticos pautados na Semântica Argumentativa de Ducrot (1981). O *corpus* desta pesquisa é formado por textos pertencentes ao gênero textual artigo de opinião e compostos, majoritariamente, pelo tipo textual argumentativo. Os textos foram publicados em um período que abarca os meses de janeiro e fevereiro de 2019, início do governo Bolsonaro e, consequentemente, início das primeiras reações aos atos governamentais. A intenção deste estudo é apresentar o contexto social do momento das publicações para que se possa relacioná-la à atividade argumentativa construída no texto por meio de recursos linguísticos, pragmáticos e semânticos.

Palavras-chave:

**Argumentação. Linguística Textual.
Semântica Argumentativa. Artigo de opinião.**

1. Considerações iniciais

Toda comunicação pode ser baseada em graus de argumentatividade. Alguns gêneros textuais possuem maior tendência a utilizar argumentos para persuadir seu público, enquanto outros menos. Além disso, determinados temas, por serem mais polêmicos, são mais propensos à argumentação do que outros. No entanto, tem-se que argumentar é algo intrínseco à linguagem, pois esta se manifesta na interação entre sujeitos – carregados, cada um, com suas próprias vontades em embate. No âmbito textual, especificamente, a argumentação se relaciona com fatores linguísticos, semânticos e pragmáticos que constroem e aperfeiçoam o impacto de uma ideia defendida. Em tempos de forte polarização política, a construção da opinião dos interlocutores sobre temas polêmicos acontece no texto de forma sofisticada em diversos níveis.

A linguagem em sua manifestação em forma de língua é formada por signos que se relacionam e formam frases, períodos e textos. Citelli (2004) aponta que os signos linguísticos, por mais que sejam arbitrários, surgem da necessidade de expressão humana. Assim, em primeiro lugar está a necessidade e, em segundo, a arbitrariedade do signo. Nesse sentido, Koch (2011, p. 17) afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade.” Fiorin (2015) ainda aponta que é na argumentação que o enunciador trabalha com a polissemia do signo e sua ambiguidade. Seria, então, por meio da língua – formada por signos e sua relação – que conseguiríamos expressar “relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor.” (p. 13).

Do mesmo modo, a Semântica Argumentativa tem a preocupação com as classes de palavras e sua relação com a argumentação. Barbisan (2007, p. 122) aponta que “é a partir das palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados, porque a escolha das palavras cria uma imagem da fala e essa imagem é pertinente para a compreensão do discurso”. Além disso, Ducrot (1983) esmiúça, em seus estudos sobre linguagem e argumentação, como a presença de subentendidos, pressupostos e informações implícitas e explícitas, no geral, corroboram para a tessitura argumentativa do texto.

A Linguística Textual, por sua vez, considera o texto como uma construção situada em uma situação comunicativa, por isso, lança mão também dos fatores de textualidade pragmáticos propostos por Beaungrande & Dressler (1981) para destrinchar seu entendimento e construção. Segundo Marcuschi (2012, p. 94), o texto seria “uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Desse modo, os fatores pragmáticos se adéquam à relação dupla, entre produtor e receptor, de construção de sentido de um texto.

Desse modo, como os textos compõem, historicamente, o retrato da sociedade, no momento sociopolítico brasileiro atual de polarização e polêmicas diversas, a argumentação tem seu terreno propício. As publicações de artigos de opinião no período após a eleição do atual presidente da república, relativos a suas ações e pronunciamento, então, refletem na sua composição diversas estratégias argumentativas intrínsecas à linguagem para persuadir os interlocutores a conclusões seja de satisfação seja de insatisfação. Para observar de forma mais prototípica a relação

entre o texto e a argumentação, foram escolhidos quatro dois artigos de opinião para configurar o *corpus* de análise deste trabalho. Estes foram retirados de veículos como a Revista Veja e a Carta Capital, a saber: “Vai tu mesmo” e “Nem Átila”, de J.R. Guzzo, publicados na Revista Veja; e “Bolsonaro humilha jornalista porque (ainda) não pode prendê-los”, de Gustavo Freire Barbosa, e “A hora e a vez de se responsabilizar pelo momento político e resistir”, de Ana Carolina Bartolamei Ramos, ambos publicados na Carta Capital. Os textos possuem temática semelhante e foram publicados em momentos próximos um do outro, no período de janeiro a fevereiro de 2019.

2. *Aporte teórico-metodológico*

Koch (2011), baseada em estudos de Vogt (1980), afirma que não é possível atribuir a um enunciado um sentido único e verdadeiro. As intenções do usuário da língua poderiam ser diversas aos produzi-lo e um mesmo enunciado, composto pelos mesmos signos, em situações comunicativas iguais ou distintas, poderia ter sentidos diversos a depender da sua intenção. Também Ducrot (1983) acredita que decidir o significado de um enunciado qualquer fora de seu contexto é a criação somente de uma hipótese. Assim, os autores corroboram as posições expostas sobre a relação intrínseca entre a linguagem e argumentação, pois as escolhas comunicativas não seriam únicas, mas atreladas a diversos fatores.

Ainda sobre a argumentação, de acordo com Fiorin (2015), sua existência já é amplamente tida como intrínseca à linguagem pela ciência linguística. Para defini-la, o autor lança mão de estudos de Ducrot & Anscombe nos quais se afirma que “um locutor produz uma argumentação, quando ele apresenta um enunciado E1 (...) destinado a levar a admitir outro (...) E2” (1998, p. 8 *apud* FIORIN, 2015, p.16).

Fiorin (2015, p. 15) ainda declara que, para Ducrot & Anscombe (1998), a própria argumentação é “o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam”. Logo, a Semântica Argumentativa centra-se em um estudo prioritariamente linguístico para analisar a argumentação, ao contrário da Retórica que se focaria na persuasão.

Para a Semântica Argumentativa, existiriam as chamadas palavras gramaticais, que não teriam relação direta com nada da realidade, mas adquiririam sentido em sua relação com outras. Elas seriam classificadas em: operadores, conectores e articuladores. Para que não haja problemas

de nomenclatura, os conectores e articuladores seriam, em suma, os operadores argumentativos da LT. Já os operadores da Semântica Argumentativa abarcariam adjetivos e advérbios, que carregariam consigo traços de subjetividade do enunciador.

Para que haja, de fato, uma relação de pressuposição, seria preciso que uma sentença determinada aceitasse outra relacionada como verdade. Ducrot (1983, p. 21) aponta que o as informações pressupostas “se apresentam como se tivessem sido escolhidos concomitantemente ao enunciado”. O autor elenca algumas estratégias para identificar as pressuposições em enunciados, como a negação ou a interrogação, o que deixa claro sua característica linguística.

Em relação ao subentendido, ainda para Ducrot (1983, p. 19), “existe sempre para um enunciado com subentendidos, um ‘sentido literal’ do qual tais subentendidos estão excluídos”. Assim, o subentendido trabalha com o sentido não-litera que um enunciado produz de modo literal. É por isso que o autor afirma que ao usar subentendidos, o produtor pode se proteger de qualquer acusação lançando mão de seu sentido literal.

Beaugrande & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2015) definiram sete critérios de ordem pragmática para a construção de sentido no texto. Dois são centrados no texto: coesão e coerência; já os outros cinco seriam centrados no usuário: informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Quanto aos centrados no texto, se pode conceituá-los da seguinte forma:

- **Coerência:** Marcuschi (2008, p. 119) sugere que ela seria “a continuidade baseada no sentido”. Tanto o autor, quanto Koch (2011) e Bentes (2001) afirmam que a coerência não está no texto em si, mas é resultado de atividades linguísticas, pragmáticas, cognitivas, socioculturais, etc., que permitem a interpretação.

- **Coesão:** Koch (2015) aponta dois tipos de coesão: referencial e sequencial. Aquela está ligada ao uso de elementos linguísticos para relacionarem-se a outros elementos textuais anteriores ou posteriores. Este processo pode estar explícito na superfície textual ou não. Já a coesão sequencial, para a autora, diz respeito ao uso de procedimentos linguísticos para conectar segmentos do texto em relações semântico-pragmáticas. Marcuschi (2008) afirma que este último tipo de coesão é mais apresentado em sala de aula e apresentam-se, em linhas gerais, na forma de operadores argumentativos.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 121), “o interlocutor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos”. Assim, estabelece-se a relação entre coesão e coerência. Koch (2011) aponta que a coesão é:

(...) um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. (KOCH, 2011, p. 45)

Além dos fatores pragmáticos relacionados ao texto, é importante frisar os que estão relacionados aos usuários: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Em linhas gerais, se pode conceituá-los do seguinte modo:

- **Intencionalidade:** para Koch (2015), está relacionada à realização das intenções comunicativas dos sujeitos com seus textos. Para tal, o produtor poderia, inclusive, afrouxar a coerência em prol de um objetivo específico.

- **Aceitabilidade:** seria um contraponto à intencionalidade, pois focaria na participação do interlocutor no processo comunicativo. Koch (2015) associa sua concepção de aceitabilidade ao Princípio da Cooperação de Grice, que postula a tendência dos interlocutores de buscarem atribuir as características de coesão e coerência ao texto do produtor.

- **Situacionalidade:** de acordo com Koch (2015, p. 49), possui dois movimentos: “da situação para o texto e vice-versa”. O primeiro tem relação com o quanto o texto é relevante para uma situação e seu contexto sociopolítico e cultural, além da situação comunicativa. Já o segundo, leva em consideração os reflexos no texto sobre a sociedade, visto que “há uma mediação entre o texto e o mundo real” (p. 50). A situacionalidade, com isso, aponta Marcuschi (2008), não só interfere na interpretação, mas orienta a produção.

- **Informatividade:** Koch (2015) a mensura pelo grau de previsibilidade e/ou redundância da apresentação das informações em um texto. Assim, se o texto apresenta apenas informações conhecidas, terá um baixo grau de informatividade e se apresenta somente informações novas será um texto improcessável. O adequado seria, então, um equilíbrio entre informações novas e conhecidas.

- **Intertextualidade:** é definida, grosso modo, por Koch (2015) como a relação existente entre um texto e outros para que sua compreensão pelos interlocutores seja alcançada. Frisa-se que “todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual” (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Sobre o tipo argumentativo, afirmam Santos & Hack (2009, s/p) que “quanto mais polêmico for o assunto em questão, mais dará margem à abordagem argumentativa”. A partir disso, o tipo argumentativo precisa usar do convencimento para que o auditório possa aderir à tese apresentada ou rejeitá-la. Para que a argumentação se cumpra em favor de uma proposição ou outra, então, seria preciso que houvesse a inserção de dados e informações no texto que convergissem para uma conclusão esperada pelo seu enunciador. No entanto, ressalta Fiorin (2015) que não necessariamente a argumentação trabalhará com verdadeiro ou falso, mas sim com o verossímil – construído a partir de uma formação social e determinada época. Com isso, a argumentação trabalharia com elementos que fossem superiores ou preferíveis a outros. Para conseguir construí-la de modo efetivo, Santos & Hack (2009) indicam que é preciso promover a credibilidade por meio de fatos e argumentos de autoridade.

Além da tipologia textual, é preciso discutir o gênero trabalhado nesta pesquisa. Boff, Köche & Marinello (2009, p. 3) definem que este gênero, o artigo de opinião, alinhado com a tipologia argumentativa, “se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa”. Ademais, Boff, Köche & Marinello (2009) baseadas em Faraco e Tezza (1992) assinalam que nenhum argumento é apresentado em estado “puro” no artigo de opinião, pois os interlocutores já trazem consigo suas opiniões sobre o tema determinado. “No artigo de opinião, portanto, os sujeitos envolvidos na interação aceitam as ideias discutidas pelo autor” (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 4), pois adéquam seu ponto de vista à argumentação do texto. Assim, utiliza-se do argumento de autoridade e de fatos comprovados para sustentar suas afirmações. No entanto, as autoras afirmam que não somente a qualidade dos argumentos é importante para a persuasão do público, mas também as estratégias discursivas.

No que tange à superfície linguística do texto, as autoras apontam que a argumentação é construída também por meio de modalizadores, operadores argumentativos e recursos de autoridade. A presença dos operadores argumentativos, no modelo da Linguística Textual, permite encadear o texto por meio de relações como: oposição, concessão, adição, explicação e outros. Uma vez que a escolha lexical é influenciada por intenções, também as relações estabelecidas no texto por meio de operadores argumentativos o serão, o que auxiliaria na construção argumentativa do texto.

3. Breve análise do corpus

Preferiu-se por formar o *corpus* desta pesquisa com o gênero textual artigo de opinião, pois se poderia observar de forma mais prototípica a relação entre o texto e a argumentação. Foram escolhidos quatro textos para configurar o *corpus* de análise e estes foram retirados da Revista Veja e Carta Capital. O Texto I é “Bolsonaro humilha jornalistas porque (ainda) não pode prendê-los”, de Gustavo Freire Barbosa, publicado na Carta Capital; o Texto II, “Vai tu mesmo”, de J.R. Guzzo, publicado na Veja; o Texto III, “Nem Átila”, de mesmo autor e publicação; e o Texto IV, “A hora e a vez de se responsabilizar pelo momento político e resistir”, de Ana Carolina Bartolamei Ramos, publicado na Carta Capital. Os textos possuem temática semelhante e foram publicados em momentos próximos um do outro, no período de janeiro a fevereiro de 2019.

O Texto I, “Bolsonaro humilha jornalistas porque (ainda) não pode prendê-los” de Gustavo Freire Barbosa discorre sobre a má relação do presidente com a imprensa. Seu autor é advogado e membro da Comissão de Estudos Constitucionais da OAB/RN.

Pode-se afirmar que o artigo apresenta coerência por defender seu raciocínio com exemplos reais que envolvem Bolsonaro e recorre à comparação com a ditadura para ter um argumento historicamente comprovável. Além disso, de acordo com Antunes (2009), a coerência de um texto está ligada também aos marcadores argumentativos porque estes indicam o contexto de interpretação local do texto. Assim, o interlocutor se orientaria, cognitivamente e semanticamente, a partir de sua colocação no texto. Para o Texto I listou-se abaixo seus principais operadores argumentativos e, em seguida, se realizará a análise sobre cada um a partir de trechos do *corpus*.

Ainda (pressuposição)	Mas (oposição)
--------------------------	-------------------

“Uma das razões para tal conclusão é exatamente a perseguição que o primeiro-ministro faz em relação aos meios de comunicação húngaros – **mas** não uma perseguição convencional, colocando cadeados em redações e prendendo jornalistas.”

Segundo Koch (2016), o operador MAS opõe dois argumentos em prol de uma conclusão contrária e ainda permite a focalização de um. Assim, neste trecho a perseguição aos meios de comunicação realizada pelo primeiro-ministro da Hungria é oposta à perseguição convencional descrita. Ressalta-se que, segundo a autora, o maior peso argumentativo recai sobre o argumento introduzido depois do operador MAS.

“Bolsonaro trocou uma ideia com Orbán por telefone em novembro. ‘O povo brasileiro não sabe o que é ditadura **ainda**’, afirmou após a conversa.”

No caso do operador AINDA, Koch (2016) sugere que ele pode ocorrer em mais de uma classificação. A saber: operadores que introduzem conteúdo pressuposto e operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. Neste caso, a primeira classificação é a cabida para o operador AINDA. Então, se teria pressuposto de que no Brasil não se viveu uma ditadura até o momento da conversa em 2018.

Quanto aos fatores de textualidade voltados aos interlocutores, compreendeu-se o seguinte:

- Intencionalidade: a intenção de Barbosa é opor-se ao raciocínio de perseguição à imprensa e denunciar as práticas governamentais que a promovem.

- Aceitabilidade: Barbosa, ao construir seu texto, utiliza exemplos reais, como uma conversa entre Bolsonaro e o primeiro-ministro da Hungria; também o assassinato do jornalista Vladimir Herzog durante a ditadura militar para respaldar suas afirmações. Com isso, a aceitabilidade é mais plausível.

- Situacionalidade: o Texto I foi publicado no dia 14 de janeiro. Neste sentido, pode-se afirmar que o contexto no qual se insere a relação do presidente com a mídia é influenciada pelas restrições a jornalistas no dia da posse e pelos ataques feitos pelo líder do executivo em sua conta oficial em redes sociais.

- Informatividade: o Texto I traz fatos já ocorridos e conhecidos. No entanto, seu autor os relaciona com questionamentos e asserções de forma pouco previsível. Com isso, pode-se afirmar que o texto procura balancear a informatividade para que o leitor consiga associar suas informações com a proposição de quem o escreveu.

- Intertextualidade: atesta-se que o Texto I dialoga com outras fontes por meio de notas provenientes de outros jornais e também de referências a perfis oficiais em redes sociais.

Quanto aos aspectos semânticos, o Texto I, apresenta a pressuposição (não marcada por um operador argumentativo), o subentendido e modificadores.

“No Brasil pós-2016, onde a presunção de inocência abotoou de vez o paletó, prender é a mais óbvia dessas ações.”

No trecho acima se tem a seguinte pressuposição: no Brasil antes de 2016, antes do impeachment, prender não seria a ação mais óbvia. Este aspecto revela parte das construções semânticas que o Texto I pretende ativar em seu público leitor.

“Bolsonaro trocou uma ideia com Orbán por telefone em novembro. ‘O povo brasileiro não sabe o que é ditadura ainda’, afirmou após a conversa.”

No que tange aos subentendidos, o trecho acima permite subentender que o povo brasileiro nunca viveu um período ditatorial até o ano de 2019.

“Sua verborragia **adolescente** e seu comportamento **treteiro**, todavia, pôs na mesa a possibilidade de órgãos oficiais passarem a ser os responsáveis pela condução de seus perfis. Depois das repercussões negativas de uma arenga **infantil** que iniciou com Fernando Haddad no Twitter, o possível tornou-se **necessário**.”

No trecho acima há o uso de três adjetivos que fazem parte do mesmo domínio semântico, são: adolescente, treteiro e infantil. Os três assumem uma ideia de imaturidade, pois se refeririam, neste contexto, aos aspectos que não seriam atribuídos a um adulto. Os adjetivos revelariam a avaliação de Barbosa sobre o comportamento imaturo do presidente. Neste sentido, o uso de “necessário” no final do trecho indica, segundo Neves (2011), modalização do adjetivo, ou seja, ele expressa a opinião do falante sobre o que foi enunciado.

O Texto II, “Nem Átila”, é uma defesa contra ataques à personalidades do governo Bolsonaro. Seu autor, José Roberto Guzzo, ou J.R. Guzzo, é jornalista e já escreveu para revistas como Exame e Veja. Além disso, é editor geral do grupo Exame e membro do Conselho Editorial da Editora Abril.

O artigo foi publicado em torno da primeira quinzena de governo, na qual diversas polêmicas assolaram o escalão do presidente. Sua leitura daria uma oposição entre governo e mídia. Pode-se afirmar sua coerência, pois “apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor” (COSTA VAL, 2006, p. 5-6), uma vez que o texto se organiza com um raciocínio que não é ilógico e parte de informações verdadeiras.

Em relação à coesão do texto se elencam os operadores argumentativos atuantes no plano linguístico:

Mas (oposição)	Até (focalização)
-------------------	----------------------

“A prisão do terrorista Cesare Battisti foi uma “derrota” para Bolsonaro; imaginava-se que teria sido uma derrota para Battisti, **mas** a mídia quer que você ache o contrário.”

O operador argumentativo MAS é usado, como no texto anterior, para opor pontos de vista em prol de uma conclusão. Assim, no trecho acima, opõe-se a prisão de Battisti como uma derrota ao presidente à tentativa da mídia de fazer o interlocutor crer nisso. Neste caso, o foco está no elemento informativo que aparece depois do operador argumentativo. Com isso, o texto carregaria a carga semântica negativa na mídia.

“**Até** Átila precisaria de mais de duas semanas de governo para mostrar toda a sua ruindade — e olhe que ele foi acusado de comer carne humana e andava cercado de lobos (...)”

O ATÉ é descrito como um operador argumentativo que orienta os argumentos em uma escala para o mais protuberante. A partir disso, tem-se que Átila seria visto como um líder ruim e se o seu governo precisaria de mais tempo, também o governo brasileiro.

Quanto aos fatores de textualidade, apreendeu-se:

- Aceitabilidade: pode-se inferir que foi parcial, pois assim como foi ovacionada por parte dos leitores, também foi alvo de severas críticas por outros articulistas.

- Intencionalidade: nota-se que o artigo de Guzzo busca apresentar argumentos que invalidem as críticas ao novo governo, principalmente por causa do pouco tempo no poder.

- Situacionalidade: o contexto no qual foi publicado era bastante propício. Ao haver cobranças e críticas já nos primeiros dias do novo governo, o autor se posiciona contrário e se contrapõe aos que espalham notícias alarmantes e supostamente equivocadas.

- Informatividade: pode-se afirmar que ele possui baixo grau de informatividade, pois o que veicula são informações já conhecidas sobre a situação política brasileira e previsíveis quanto às críticas à mídia.

• Intertextualidade: o Texto II não faz referência direta a nenhum outro texto. Contudo, ressalta-se que o artigo de Guzzo se utiliza de expressões entre aspas, como “controle social dos meios de comunicação” e “a favor dos militares e contra os jornalistas”, para dialogar com falas que são comuns ao grupo que é criticado na construção do texto.

Semanticamente, o Texto II possui, também, pressupostos e modificadores.

“Os leitores, cada vez mais, estão percebendo que a imprensa é inútil.”

No trecho acima se pressupõe que os leitores percebem que a imprensa é inútil. Esta pressuposição pode parecer banal, contudo revela que já antes da publicação do artigo, os leitores já consideravam a imprensa como algo desnecessário.

“Com tudo isso bem esclarecido, então, quem sabe se possa dizer que talvez haja um ou outro probleminha com a imprensa **brasileira de hoje**. Um deles é que a mídia está começando a revelar sintomas **de Alzheimer**, ou de alguma outra forma **de demência** ainda mal diagnosticada pela psiquiatria.”

No trecho acima, o adjetivo e as locuções adjetivas relacionam-se exclusivamente com a imprensa. Este substantivo, propriamente, é caracterizado pelo adjetivo “brasileira” e a locução “de hoje” que restringem sua qualificação para o espaço e momento presentes. Há ainda as locuções “de Alzheimer” e “de demência” que atribuem à imprensa uma avaliação subjetiva do autor, de incapacidade.

O Texto III, também de J.R. Guzzo, é uma crítica à exaltação de figuras da esquerda política como heróis nacionais em detrimento dos verdadeiros heróis.

O texto foi publicado menos de duas semanas após o anúncio do deputado federal Jean Wyllys de não assumir seu novo mandato. No mesmo momento, associava-se a atitude do deputado do partido PSOL à falta de respostas sobre o assassinato da vereadora do mesmo partido, Marielle Franco, na cidade do Rio de Janeiro. O artigo é coerente na medida em que não traz informações falsas. Contudo, as relações feitas a partir dessas informações podem ser passíveis de contestação, mas não

incutiriam em incoerência, uma vez que há possibilidade de relação entre o que é apresentado.

Quanto à coesão do texto, ressaltam-se os seguintes operadores argumentativos:

Ou (expansão)	Aliás (adição)
------------------	-------------------

“O título de herói oficial é dado por decisão do Senado Federal e da Câmara dos Deputados(...). Além do mais, fazem parte da lista figuras como Zumbi, Chico Mendes **ou** Marechal Deodoro, que traiu o seu imperador com um golpe de Estado (...)”

Neves (2011) aponta que o operador OU pode assumir a ideia de inclusão ou exclusão. Neste caso, os elementos coordenados pela conjunção se somam, o que os tornaria semelhantes. Desse modo, o operador colocaria em mesmo nível nomes como Zumbi, Chico Mendes e Marechal Deodoro.

“É verdade que existe uma lista com 52 heróis e heroínas oficiais do Brasil, cujos nomes estão escritos em páginas de aço no Panteão da Pátria, em Brasília; Tiradentes, **aliás**, é o primeiro.”

O termo ALIÁS serve como um operador que apresentaria um argumento como desnecessário, mas que “introduz um argumento decisivo” (KOCH, 2011, p. 34). Neste caso, então, o nome de Tiradentes aparece com maior peso para, possivelmente, ser ressaltado ainda como o ideal de heroísmo em contrapartida com outros.

Quanto aos fatores de textualidade, elenca-se que:

- Aceitabilidade: o texto foi bem recebido por uma parcela da população, visto que foi reproduzido integralmente em outros veículos de comunicação. Assim, as estratégias para conseguir atingir seu público-alvo, como a idealização do heroísmo por meio da figura de Tiradentes e sua comparação com Jean Wyllys, foram acertadas pelo autor.

- Intencionalidade: percebe-se que Guzzo escreve seu artigo com o intuito de diminuir a importância dada a figuras como Jean Wyllys e Marielle Franco em prol de personalidades como a do presidente da república, Jair Bolsonaro.

- **Situacionalidade:** o texto foi publicado em momento bastante oportuno, pois, além das críticas que rondavam o primeiro mês do novo governo, havia ainda as ameaças a um deputado e o assassinato de uma vereadora, ambos da oposição.

- **Informatividade:** Guzzoinicia seu artigo com dados possivelmente desconhecidos para um leitor contemporâneo – ou que não conheça aqueles pontos específicos da história nacional – e as relaciona com acontecimentos recentes e, provavelmente, já conhecidos. A relação entre as informações se dá de modo a progredir o tema trabalhado no artigo.

- **Intertextualidade:** o texto não possui relação de intertextualidade, como limitada em seção anterior para este trabalho.

No que tange à semântica do Texto III apresenta subentendidos e modificadores.

“A soma total das realizações de sua existência se resume a ter ganhado, anos atrás, o prêmio de um programa de televisão que compete com o que existe de pior na luta pela audiência das classes Y e Z.”

O trecho acima se refere ao ex-deputado do PSOL Jean Wyllys e subentende-se que o ex-deputado não trabalhou enquanto estava inserido na vida política, já que só teria participado de um programa de televisão.

“Hoje, dependendo da sua imagem nas classes intelectuais, liberais, progressistas etc., ser herói é uma das coisas mais fáceis: basta obter uma certidão de “pessoa **de esquerda**”. Assassinos **patológicos** como um Carlos Marighella, por exemplo, têm direito a estrelar, no papel **de salvador** do Brasil, filmes pagos com o dinheiro dos seus impostos. Um psicopata **homicida** como Carlos Lamarca chegou a ganhar uma estátua num parque florestal de São Paulo.”

No trecho acima, o adjetivo e as locuções adjetivas foram utilizadas para caracterizar o que seriam os novos heróis nacionais. Avalia-se que o novo heroísmo é feito por pessoas homicidas e da esquerda política. Essa visão, da intenção do locutor, é corroborada pela definição dada por Neves (2011) para os dois últimos adjetivos – patológicos e homicidas – como qualificadores. A autora afirma que esta subclasse “pode implicar uma característica mais, ou menos, subjetiva (...)” (p. 185). Assim, haveria a carga de subjetividade do locutor ao elegê-la para o texto.

O Texto IV discorre sobre o problema do artigo anterior: um deputado que se exila e uma vereadora assassinada. Ana Carolina Bartola-

mei Ramos, sua autora, é juíza do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná e membro da Associação de Juízes para a Democracia.

O artigo no mesmo contexto do Texto III e relativo ao mesmo tema. No entanto, o Texto IV critica a falta de responsabilidade do Estado e a necessidade de privilégios da elite em relação às camadas mais excluídas socialmente. O artigo de Bartolamei Ramos se utiliza, para trabalhar sua crítica, de argumentos pautados em acontecimentos recentes a sua publicação: a recusa de Jean Wyllys em assumir seu cargo como deputado federal; e o assassinato de Marielle Franco. Assim, tem-se que o texto é coerente em relação ao seu ponto de vista. Porém, também poderia ser contestado, quanto às relações a partir das informações trabalhadas, como o Texto III.

Apresentam-se abaixo os principais operadores argumentativos que estão presentes no Texto IV.

Mas (oposição)	E (adição)
-------------------	---------------

“Era a hora de dizer: quando chegamos no ponto de um deputado federal eleito não tomar posse e ir embora do país porque teme pela própria vida, é porque algo nessa trama disfarçada de cordialidade se perdeu. **Mas** a verdade (...) é que já perdemos e faz tempo, desde que a cabeça da Marielle foi alvejada por quatro tiros e foi preciso continuar lutando pela dignidade da sua existência mesmo depois da sua execução.”

O operador MAS coordena ideias de dois períodos. A informação presente no primeiro é que algo se perdeu no país a partir do momento em que um deputado eleito não pode assumir seu mandato. No segundo período, se apresenta a oposição: algo se perdeu antes disso, desde que a vereadora Marielle Franco foi morta. Salienta-se o que afirma Koch (2015) de que, geralmente, o operador MAS adiciona maior peso argumentativo à informação que o procede no texto.

“Como então era possível que a Marielle Franco conquistasse espaço, fosse eleita, fosse ouvida, sendo negra, lésbica e criada na favela da Maré? **E** o Jean Wyllys, um gay, nordestino, negro, que não silencia diante da violência?”

Koch (2015) define o operador E como aquele que acrescenta argumentos a uma mesma conclusão. Além disso, Neves (2011) indica que seu uso encabeçando um segmento nominal “é ainda mais particularmen-

te notado” (p. 739). Assim, além de adicionar um novo argumento, neste uso, ele seria mais marcado.

Quanto aos fatores de textualidade, apreendeu-se:

- **Aceitabilidade:** para ser bem aceito por seu público-alvo, o texto se utilizou de acontecimentos recentes. Também há a citação de Lédio Rosa, desembargador próximo de questões sociais e trabalhistas. Todas essas estratégias servem para aproximar os interlocutores do objetivo do locutor do texto.

- **Intencionalidade:** criticar o atual cenário brasileiro e associá-lo à elite governante. Também incitar a população a resistir contra a “lógica perversa do fascista que acusa o outro de manipulação ideológica quando é ele o manipulador”. Neste sentido, pode-se afirmar que o Texto IV condiz sua confecção a sua meta.

- **Situacionalidade:** o artigo foi publicado em 18 de fevereiro de 2019, semanas após o anúncio de que Jean Wyllys, deputado pelo PSOL, não assumiria o cargo e sairia do país. Além disso, o texto aponta indiretamente para situações ocorridas ao longo da candidatura e posse do atual presidente. Assim, está de acordo com a definição do próprio critério de situacionalidade.

- **Informatividade:** pode-se considerar que o texto trabalha com informações já conhecidas dos leitores. No entanto, não se torna redundante porque a partir delas, a autora insere uma nova discussão sobre a origem de determinados problemas e o que deve ser feito.

- **Intertextualidade:** o Texto IV dialoga com outros artigos de opinião indiretamente. A autora lança mão de diversas notas de rodapé, com links para outros textos, para que o leitor possa entender melhor sobre o contexto que a autora pretende trabalhar.

No âmbito semântico, o Texto IV também possui pressupostos, subentendidos e modificadores.

“É preciso parar de deixar que apenas os mesmos corpos se coloquem na linha de frente enquanto nós, privilegiados, seguimos escrevendo bonito sobre o que acontece bem longe dos nossos muros.”

Do trecho acima se pressupõe que ainda antigamente os mesmos corpos estavam na linha frente enquanto privilegiados estavam protegi-

dos. Ainda neste trecho se poderia subentender que os privilegiados, no geral, permitem que os corpos descritos sejam os primeiros a morrer.

“Entre a fala sobre quem veste azul e rosa, o discurso em libras, a condescendência disfarçada de protagonismo feminino, os pacotes de repressão com alvo **certo** – a **novave-lha** política da lei para todos, desde que esses todos não sejam espelhos dos nossos privilégios –, temos as palavras que ameaçam e, mais do que isso, perfuram a vida.”

Os adjetivos presentes no trecho do Texto IV são classificados como qualificadores por Neves (2011). Eles, então, revelariam a avaliação de sua autora quanto ao universo enunciado. Na sentença “a nova velha política”, o adjetivo “nova” aparece anteposto ao substantivo, uma posição marcada, que causaria o realce da sua ideia ao invés de utilizá-lo em posição não marcada, posposto ao substantivo.

3. *Considerações finais*

No decorrer da análise, ancorados pela Linguística Textual, pode-se perceber que os artigos de opinião analisados construíram a argumentação direcionando o leitor por meio do uso de operadores argumentativos. Assim, as relações expressadas no texto auxiliaram a construção da opinião do leitor por meio da presença, em nível linguístico, dos operadores argumentativos. Pelo uso da Semântica Argumentativa, foi possível analisar como o significado ao lado dos operadores reforça a construção argumentativa para o leitor. Em alguns dos artigos de opinião utilizados nesta pesquisa foi possível notar que, por vezes, os textos trabalhavam com palavras dentro do mesmo domínio semântico para reforçar uma ideia. Constatou-se também a presença de subentendidos e pressupostos que reforçaram a construção argumentativa no nível do significado. A partir da análise dos textos constatou-se que a formação da opinião parte do enunciador, mas, necessariamente, está espalhada no texto argumentativo e será recebida pelo leitor de forma a aceitá-la ou não. Neste processo de argumentação, ligados aos aspectos linguísticos e semânticos, perpassam os critérios de textualidade.

Desse modo, a percepção dos níveis linguístico, semântico e pragmático na tessitura argumentativa permite menor ingenuidade na recepção de textos argumentativos, pois demonstram que existe um trabalho intencional em sua produção. Nos artigos de opinião analisados, as diversas teses, a favor e contra o governo Bolsonaro, se utilizaram, em

suma, dos mesmos procedimentos para efetivar a argumentação. Com isso, ressaltou-se que a tentativa de convencimento é comum à língua e não algo negativo. Porém, é preciso receber (e produzir) os textos de tipo argumentativo com ciência de seu funcionamento multinível para que possam cumprir sua função social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irlandé. I: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-38, junho, 2007.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. In: *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2004.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo, 2006.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.
- MOURA NEVES, Maria Helena. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2011.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SANTOS, A., HACK, J. As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião. In: *XIX Seminário do CELLIP*, 2009, Cascavel. *Anais...* Cascavel, UNIOESTE, 2009, s/p.

UMA ROTA DE CONSTRUCIONALIZAÇÃO DO VERBO 'PASSAR' DE PLENO A AUXILIAR

Geisa Maria Jayme Jordão (UFF)
geisajordao@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho, sob a perspectiva da Linguística Funcional, apresenta investigação sobre as construções com o verbo “passar” pleno e sua migração para passar auxiliar, constituindo as construções perifrásticas que marcam aspecto inceptivo. Quatro subesquemas de análise foram criados com o intuito de investigar as relações sintático-semânticas das construções com passar. Também consideramos algumas contribuições da Linguística Cognitiva. Selecionamos para essa apresentação um recorte de nossa Tese de doutoramento. Os *corpora* foram constituídos pelos registros orais e escritos nos gêneros: cartas, entrevistas e artigos, todos apresentam sequências narrativas. Seguimos uma linha de ação pautada no Esquema Semântico Geral: Origem — Percurso — Meta, focalizando o percurso das construções com o verbo passar em direção à perífrase, correspondente a um esquema mais geral: Movimento > Tempo > Aspecto.

Palavras-chave:

Construções. Verbo “passar”. Construcionalização, perífrase.

1. Introdução

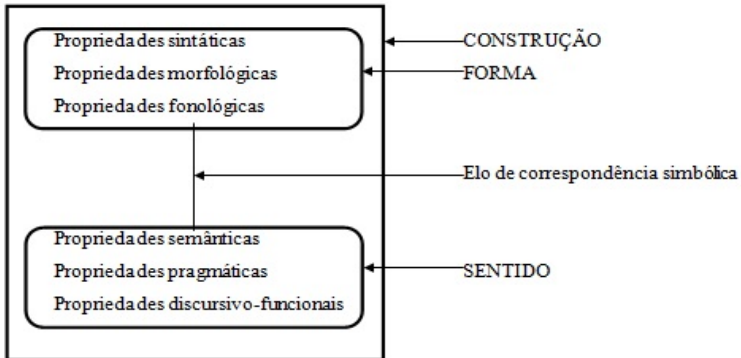
Nosso objetivo, nesse artigo, é apresentar os resultados obtidos em nossa tese. Destacamos a rede construcional, formada a partir da análise das construções com o verbo “passar”, em investigação diacrônica. A construcionalização é um processo de formação de novas construções na língua que servem a funções mais gramaticais, enquanto a mudança construcional, através da gramaticalização, pode afetar uma construção, como: (a) generalização – relacionada à esquematicidade; (b) produtividade – aparecimento de novas construções menos esquemáticas; (c) composicionalidade – em que ponto o significado de uma construção é derivável de suas partes componentes (TRAUGOTT, 2008c *apud* TROUSDALE, 2012). Iniciamos nossa tese com o foco na mudança construcional, agora ampliamos para a visão de construcionalização, já que segundo Traugott (2012), a mudança construcional pode anteceder uma construcionalização.

Aplicamos o modelo de estrutura simbólica de uma construção, segundo Croft (2001), alinhado à noção de Esquema, Subesquema e Microconstrução.

2. Contribuições cognitivistas

Das contribuições cognitivistas, uma das mais relevantes para o Funcionalismo tem sido a proposta de pareamento forma x sentido, defendida por Croft (2001, p. 18), concebida da seguinte forma:

Quadro 1: Proposta de Croft (2001).



A partir dos *tokens* das microconstruções [(X) Vpassar (Y)] estabelecemos os seguintes fatores de análise, correspondentes aos subsquemas, a partir do Esquema: Origem (O) > Trajetória (T) > Meta (M) para as construções com **passar lexical** e o Esquema [(SN) V1 + a +V2], para **passar auxiliar**. Com base em Croft (2001), minha proposta:

Quanto à forma:

Quadro 2: Proposta com base em Croft (2001).

- a. Propriedades Sintáticas: - Posição do verbo **passar pleno e auxiliar**;
- Perda de propriedades sintáticas: **passar pleno**;
- Expansão sintática: **construções perifrásticas**.
- b. Propriedades Morfológicas: - Perda de traços de verbo pleno; **passar auxiliar**;
- Formação de uma só categoria gramatical.
- c. Propriedades Fonológicas: - Formação de grupo de força.

Quanto ao sentido:**Quadro 3: Proposta com base em Croft (2001)**

a. Propriedades Semânticas:	- Abstratização do sentido original; - Transitividade do verbo passar ; - Aspecto verbal.
b. Propriedades Pragmáticas:	- Analogia e Metaforização; - Mudança funcional.
c. Propriedades Discursivo-funcionais:	- As sequências narrativas; - Os gêneros: entrevistas, cartas, artigos.

3. Metodologia

Por meio de um esquema semântico geral, que marca a origem (O), o percurso (P) e a meta (M), procurou-se acompanhar o movimento do verbo **passar** em construções, primeiramente, formadas com **passar pleno**, em seguida, com **passar auxiliar**. Essa linha geral foi especificada, como já apresentado, em quatro subesquemas para facilitar a análise dos dados. As construções com o verbo **passar**, conforme verificamos, podem ser constituídas por vários argumentos, com diferentes papéis temáticos, e a proposta dos subesquemas foi estabelecer um critério de análise qualitativa, principalmente, embora se perceba a importância da análise quantitativa.

Entende-se como subesquema, em nossa análise, os modelos mais repetidos em nossos *corpora*, com o verbo **passar pleno**. As microconstruções são instanciadas pelos *tokens*, empiricamente comprovados no uso. O esquema mais abstrato são os verbos de movimento e o verbo **passar auxiliar** é uma microconstrução do subesquema aspectual ligado ao esquema genérico de verbos auxiliares.

Os subesquemas propostos para **passar pleno**¹¹⁰ são os seguintes:

1. [(S) V passar (X)] Deslocamento físico do sujeito;

¹¹⁰ Lembrando que o verbo **passar pleno** não foi analisado enquanto verbo principal da perífrase.

2. [(S) V passar (X)] Sem deslocamento físico do sujeito;
3. [(S) V passar X Y] Ideia de Contêiner ou extensão.

Em (1), a construção com o verbo **passar** mantém seu valor concreto de verbo de movimento físico. “X” corresponde aos complementos que podem ser: direto, indireto ou oblíquo, conforme Castilho (2014). Em (2), foram agrupadas as construções em que há um movimento sem deslocamento físico. Há neste caso uma atividade ocorrendo em um nível virtual ou mental. Em (3), os casos analisados têm por característica uma mudança do objeto, uma relação de contêiner. Destacamos que a relação de contêiner pode ocorrer nos três subesquemas, mas priorizamos a movimentação física do sujeito em (1), a não movimentação física do sujeito em (2) e a relação contêiner em (3).

Para a análise quantitativa, utilizamos o programa GoldVarb X. Esse é um Programa Computacional para Análise Estatística de Dados Linguísticos, e constituiu o instrumento que indicou as frequências e os valores relativos necessários às inferências dos fatores que exerceram influência sobre o fenômeno estudado. O Programa estabelece uma relação dinâmica entre a verificação empírica e a estatística comprobatória do fenômeno investigado. O programa foi utilizado para se perceber as mudanças ocorridas com as **construções de passar**. Os fatores de análise foram estabelecidos a partir das construções com o verbo **passar pleno**. Pesquisamos as preposições que seguem essas construções, analisamos o movimento do sujeito, as características do sujeito sintático, as características semânticas dos complementos, a individuação do objeto, os tempos verbais da oração, os séculos em relação aos *corpora*, os gêneros textuais e o tipo de verbo segundo Halliday (2004). Em seguida, para a análise das perífrases verbais estabelecemos um único subesquema:

[(SN) V1passar + a + V2] e fizemos a análise com fatores semelhantes aos das construções com **passar pleno**, apenas acrescentamos as características de V2.

Com o avanço do estudo e melhor compreensão dos postulados recentes de Traugott & Trousdale (2013), Bybee (2010), entre outros, os quais teorizam sobre as construções que formam os nós das redes taxonômicas de uma língua, percebemos que todas as construções com o verbo **passar** estão interligadas, tanto as construções mais categóricas como as construções mais periféricas guardam uma relação de movimento real ou fictício em função do verbo **passar** se enquadrar na categoria de verbo de movimento.

4. Os Corpora

Com os *corpora* definidos, passamos à análise sintático-semântica desses dados. A seguir, apresenta-se a tabela geral dos dados referentes às amostras selecionadas:

Tabela 1: Apresentação dos corpora

Século	<i>Corpora</i>	Gênero textual	Passar pleno	Passar auxiliar
XVIII	<i>Corpus</i> do Português	cartas	92	7
	PHPB	cartas	5	-
XIX	PHPB	cartas	24	4
XX	PHPB	cartas	33	6
	D&G	entrevistas	79	17
XXI	Revista O Globo	artigos	50	32
	Roda Viva	entrevistas	31	14
Subtotais			314	80
Total			394	

Conforme a tabela acima, no século XVIII, as construções foram retiradas de cartas particulares, compreendendo noventa e dois dados de construções com **passar pleno** (CP) e cinco dados com **passar pleno** (PHPB), e sete dados com **passar auxiliar** (CP), em construções perifrásticas. Para o século XIX, foram selecionadas, no *Corpus* PHBP, no gênero cartas, as construções com **passar pleno**, totalizando vinte e quatro casos, e quatro casos para as construções com **passar auxiliar**. Para o século XX, selecionamos, no *Corpus* PHPB, as construções com **passar pleno**, em um total de trinta e três dados, em textos do gênero cartas particulares, de leitor e de redator, e seis dados com **passar auxiliar**; no *corpus* D&G, em textos do gênero entrevista, na modalidade oral, selecionamos setenta e nove dados para **passar pleno**, e dezessete dados de construções com **passar auxiliar**. Finalizamos com o século XXI, registrando as construções com **passar** em textos do gênero artigo, selecionados na Revista O Globo de Domingo, sendo cinquenta dados com **passar pleno** e trinta e dois com **passar auxiliar**, e, do Programa Roda Viva, selecionamos dos textos de gênero entrevista trinta e um dados para construções com **passar pleno** e quatorze construções com **passar auxiliar**. Analisamos um total de trezentos e noventa e quatro dados, correspondentes à soma de trezentos e quatorze construções com **passar pleno** e oitenta dados com **passar auxiliar**.

5. Resultados comparativos, de acordo com o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Instanciações de passar ao longo dos séculos.

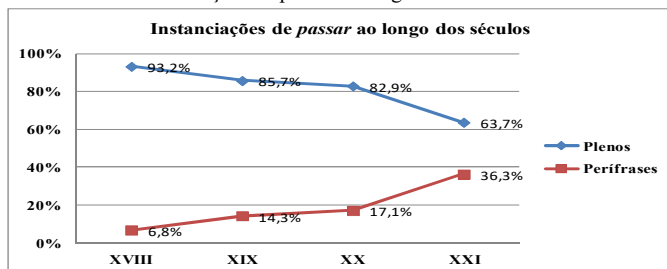


Tabela 2: Percentual das Instanciações de passar ao longo dos séculos.

	XVIII	XIX	XX	XXI	TOTAL
Plenos	97	24	112	81	314
	93,2%	85,7%	82,9%	63,7%	
Perifrases	7	4	23	46	80
	6,8%	14,3%	17,1%	36,3%	
TOTAL	104	28	135	127	394

Acompanhando o Gráfico, percebe-se a produtividade das construções perifrásticas, justificada em parte pela polissemia de **passar**, e em parte pelo caráter de **passar** ser um verbo leve, mais econômico em relação aos verbos **começar**, **princípios** e **iniciar**. Seu uso é facilmente acessado dentro do esquema [(S) V1 + a + V2], tornando coerente este aumento no século XXI. De acordo com Heine (2002), o estágio inicial está mais condizente com as construções dos séculos XVIII e XIX, em relação à mudança das construções com **passar**. O contexto ponte, também chamado de contexto de transição, está favorável no século XX, com o aumento gradativo das construções. No século XXI há uma expansão desses usos, refletindo melhor o contexto de mudança, seguido da convencionalização da construção.

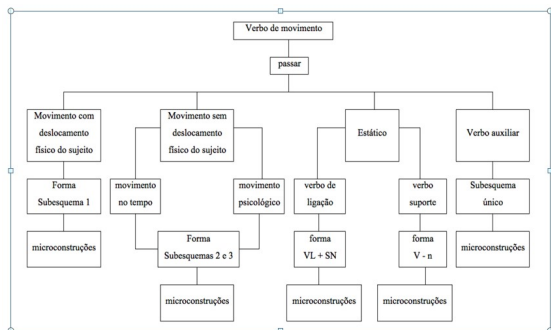
Nas análises anteriores, verificou-se que o tempo verbal que mais se adéqua nesse padrão construcional é o pretérito perfeito e o sujeito experienciador está mais vinculado a essa construção. As construções com **passarlexical** são mais concretas, bem representativas quando observamos o caráter polissêmico do verbo. Como já destacamos, o esquema de movimento está presente em todos os casos, para Heine (1993) o movimento assemelha-se a um processo básico da experiência humana. Defendemos a ideia de que mesmo quando o sujeito é estático, o verbo

mantém em outro nível a ideia base de movimento, principalmente em relação ao tempo.

Diante do exposto nas análises, pôde-se estabelecer uma rede construcional para as construções com o verbo **passar**, nucleada pela construção plena. Utilizamos o termo microconstrução, para representar os *typesempiricamente* comprovados nas análises.

Nessa rede construcional, partimos do verbo de movimento, que faz parte de um esquema mais abstrato e mais geral. O verbo **passar** faz parte desse esquema de verbo de movimento. As construções nucleadas por **passar pleno**, em um processo natural de expansão, vão ampliando seus *typese* consequentemente seus *tokens* pelo uso de seus *constructos*. Nesse sentido, pela análise dos dados, através dos subesquemas estabelecidos, acompanhamos as mudanças ocorridas nos movimentos do verbo **passar**. Assim comprovamos os movimentos físicos, acompanhando as relações do Sujeito com o Ponto de Referência. Analisamos os movimentos não físicos do Sujeito, mas os movimentos psicológicos, os movimentos no tempo, em um sentido mais abstrato desse movimento. Verificamos em nossos dados o verbo **passar** em uso mais funcional, como verbo de ligação, como verbo suporte, evidenciando um sujeito experienciador e um movimento ligado ao percurso no tempo. As análises demonstraram que o verbo **passar** como **auxiliar** sofre o processo de gramaticalização, deixando de selecionar argumentos e funcionando como marcador de aspecto inceptivo, expressando a mudança de sua construção. O esquema a seguir não fecha as movimentações do verbo **passar**, mas apresenta o resultado dos dados analisados e interpretados.

6. Esquema correspondente à análise dos dados das construções com *passar*.



7. **Quadros das microconstruções de passar**

Apresentamos, nos quadros que se seguem, exemplos dos casos analisados:

Quadro 4: Microconstruções de passar pleno.

Verbo pleno – microconstruções		
Subesquema 1	Subesquema 2	Subesquema 3
“... eu passei na passagem...” “... eu passei na roleta...” “... eu passei... eu ainda descii...” “... eles passaram por mim...” “... uma menina passava lá...” “... aí passei no sacolão...” “... eu passo pra cozinha...” “... você passa do MAC...” “... aí passou e atirou nela...” “... quando passou o carro do Almir...” “... quando eu passasse...” “... você passar aqui...” “... então o pessoal passou passou da arebentação...” “... ela passou... atravessou a roleta...” “... foi que passou pra o seu Escaler.”	“... eu passo o vídeo...” “... passa a cola...” “... passa o sabão...” “... passa um xampu...” “... eu passo o dia todo...” “... nem uma tinta eles passam...” “... eu passei o som...” “... passa um creme...” “... passou um tempinho...” “... passou mais um tempo...” “... aí passou um tempo...” “... passou uma semana...” “... a mensagem que os políticos passam...” “... a gente passou o som mais uma vez...” “... foi e passou o relógio...” “... iria para o xadrez e passaria a noite...” “... o compadre passa um vidão...” “... já passaram certidão da nomeação do monge?” “... Não passam gato por lebre...” “... passo o seu nome, por compra...”	“... passava de novo o lápis por cima...” “... passa uma linha nas beiras...” “... e passa a espátula por cima...” “... as pessoas passaram isso pra frente...” “... passa mais óleo na forma...” “... ela passava uma imagem pra mim...” “... é isso que ele passa pra mim...” “... e já passou a palavra ao entrevistado...” “... passem o quando antes os carros para os Curros...” “... ele passa[r]a Resibo ao Luciano...”

Quadro 5: Estático.

Verbo de ligação	Verbo suporte	Cristalizadas
“Nós passamos bem...” “... estimei saber que você passa bem.” “... não vai andar nu nem descalço, nem passar sem comer...” “Os mais da caça passam sem novidade.” “Eu passei muito resfriada...” “Eu entanto passo sem novidade...”	“... após passar férias em Aruba, ...” “... já passei ordem a João...”	“... passei direto pelo vidro...” “... nada pega nela, passa batido, ...” “Nunca lhe passou pelo casco...” “... isto passa si Deus quiser...” “Impossível passar batido por Anatólio...”

Quadro 6: Microconstruções com passar auxiliar.

Verbo auxiliar - microconstruções	
Subesquema único	
<p>“...então ela passou a ter medo, ...” “... eu e minha irmã passamos a frequentar igreja...” “... aí ele passou a frequentar a minha casa...” “... passamos a frequentar a igreja católica...” “... esse rapaz passou a frequentar minha casa...” “... passei a gostar dele...” “... e passo a lavar as rodas...” “... aí passou a se chamar Portos...” “... nós passamos a conversar num dia qualquer...” “... a pessoa passa a se conhecer mais...” “... eu passei a... conhecer mais, ...” “... agora eu passei a viver nessa outra vida...” “... eu passei a pensar mais na minha vida...” “... você passa a não confiar mais...” “... passou a trabalhar com a confecção de letreiros...” “... passei a decorar os cartazes...” “O dono da loja passou a me dar os trabalhos...” “... passou a fazer cartazes...” “Passou, então, a cruzar o céu...” “... passara a comandar o negócio...” “Passou a vender cereais...”</p>	<p>“... Baixo Bebê passou a ter a companhia das barracas...” “... agricultores passaram a investir em um café...” “... ele passou a fornecer grãos...” “... e passando a nomear os membros...” “... passou a convidar mais pessoas, ...” “... amadas regras, que passo a responder.” “... , tão bem me passo crêr pertencendo à sua opinião...” “... o motorista ... passa a ser apenas mais um...” “... clube campestre passou a ser country clube...” “... o nosso popular “bicha” passou a ser gay.” “... os alunos... passem a ter melhor instrução...” “Passar a dizer ocontrario...” “... as classes sociaes passaram a soffrer os efeitos...” “... passa a tocar brevemente as causas da corrupção...” “... suponho que se passou a Almada a buscar ...” “...já o chiste perde a sua graça, e passa a ser petulância.” “... passo a tornar eficaz o filtro...” “...passarei a responder à carta de Vossa Mercê...” “Todos passaram a copiar o JB.” “... mas a função passou a ser restrita aos auditores...” “... e passou a habitar a lista de autores...”</p>

8. Fechamento com Croft (2001)

A partir dos *tokens* das microconstruções analisadas em nossos *corpora*, chegamos aos resultados que se seguem, principalmente em relação ao deslizamento de **passar pleno** para **passar auxiliar**, com base em Croft (2001):

a) **Quanto à forma:**

a. **Propriedades Sintáticas:**

Em nossos dados o verbo **passar** forma construções plenas e perifrásticas. A ordem sintática que prevalece é [S V Obl]. Como verbo pleno, exerce a função de predicador e seleciona seus argumentos. Como verbo auxiliar, perde a capacidade de predicar e carrega as categorias de tempo e aspecto. As construções plenas podem selecionar até quatro argumentos, em processo de expansão sintática.

b. **Propriedades Morfológicas:**

Passar em construções perifrásticas perde traços de verbo pleno, vindo sempre associado a outro verbo chamado principal, normalmente, como apontam os dados, no infinitivo ou gerúndio. Há restrição no uso da preposição, cabendo nessa configuração somente a preposição “a”, que indica direção. Passa a formar com o verbo predicador uma só categoria gramatical.

c. **Propriedades Fonológicas:**

Uma constatação em nossa análise é a propriedade de **passar** se alinhar perfeitamente com construções preposicionadas, esse caso se deve ao fato de passar ser um verbo genuinamente de movimento, ligando-se a preposições mais gramaticalizadas, constituindo um grupo de força. Quanto mais entrincheirada é a construção mais força tem no meio em que é produtiva. Há dois casos no *corpus* D&G, nos quais o grupo de força é maior pela ausência da preposição “a”: ... **passa achar...**” e “... **passa andando...**” Fonologicamente analisando, o fato do verbo auxiliar terminar com “a” e o verbo principal iniciar com “a”, pode ser representativo de uma crase. Mas há poucos dados para que isso seja taxativo.

b) **Quanto ao sentido:**

a. **Propriedades Semânticas:**

Como verbo auxiliar, **passar** sofre uma mudança semântica, passando a marcar aspecto inceptivo. O sistema de transitividade é a base oracional da organização semântica da experiência, nesse sentido, o verbo **passar** pode selecionar argumentos, ten-

do expressiva produtividade como verbo transitivo predicador. As construções com **passar predicador** estão ligadas à rede temática que compõem seus argumentos e nas construções com **passar auxiliar** este não mais seleciona argumentos, mas sofre as flexões de tempo, número e pessoa.

b. Propriedades Pragmáticas:

Pelo processo de analogia, as construções com **passar auxiliar**, por meio de reprodução de padrões já existentes em uma rede construcional e pelos *slots* ali existentes vai aumentando sua produtividade e consequentemente sua esquematicidade. As metáforas conceptuais, produzidas pelos falantes/ouvintes são responsáveis em parte por essa recategorização de **verbo pleno** para **verbo auxiliar**, ocorrendo a mudança funcional desse verbo e a fixação da nova função.

c. Propriedades Discursivo-funcional:

A consideração do contexto dos casos analisados é fundamental, conforme se pode depreender do quadro “Instanciações de **passar** ao longo dos séculos”, há predominância de construções com **passar** lexical no século XVIII num percentual de 93,2%, em relação às construções perifrásticas (6,8%), na análise das ocorrências em sequências narrativas de Cartas particulares. O gênero foi selecionado em virtude de representar, em nosso entendimento, interessante meio de comunicação pessoal, e comum nesse século. No século XIX ocorre uma expansão da construção perifrástica para contextos em que a unidade começa a ser mais usada. Ainda analisando o quadro em destaque, o século XX denota o espaço ideal para o aumento mais significativo para as construções perifrásticas, é o contexto que apresenta o real gatilho do processo de gramaticalização. No século XXI, distinguimos o contexto de isolamento, pois apresenta a consolidação do processo de gramaticalização. Embora Diewald (2006) defenda o desaparecimento do estágio dois com o desenvolvimento do contexto de isolamento. Isso não ocorre com o verbo **passar** cujas formas plena e perifrástica convivem num sistema de Camadas, conforme Hopper (1991).

9. Conclusão

Ao finalizar nosso artigo, que apresentou os resultados de nossa pesquisa, focalizando as mudanças ocorridas com o verbo **passar**, no que tange às instanciações de **passar**, ao longo dos séculos, verifica-se a distância entre os dois fatores de análise no século XVIII e uma maior aproximação dos dois usos no século XXI, conforme o gráfico 1. Procurou-se através das análises das construções com **passar** reconhecer as mudanças ocorridas dentro da proposta de Croft (2001). Pode-se dizer que as construções perifrásticas com **passar auxiliar** estão em franco processo de rotinização, crescendo em direção a um efetivo caso de construcionalização. De acordo com Traugott (2012), mudanças construcionais podem preceder ou acompanhar construcionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CROFT, William. *Radical Construction Grammar*. Syntactic Theory in Typological Perspective. Oxford Linguistics. Oxford University Press, 2001.

DIEWALD, Gabriele. *Context types in grammaticalization as constructions*. *Constructions*. SV 1-9, 2006. Disponível em: <www.constructions-online.de>.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to Functional Grammar*. Revisado por MATTHIESSEN, Christian M. I. M. London: Edward Arnold, 2004, pp. 107-115.

HEINE, Bernd. *Auxiliaries*. Cognitive force and grammaticalization. Oxford: Oxford University Press, 1993.

HOPPER, P. On some Principles of Grammaticalization. In: TRAU-GOTT, E.; HEINE, B. (Ed.). *Approaches to Grammaticalization*. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

JORDÃO, Geisa Maria J. *Construções com o verbo passar: mudança construcional em perspectiva funcional*. Tese de doutoramento, 2017. UFF.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. Constructions in grammaticalization. In: JOSEPH, Brian D.; JANDA, Richard D. (Edits). *The Handbook of Historical Linguistics*. Blackwell Publishing, 2008. p. 624-48

_____. *Na direção de um conjuntocoerente de Construcionalização Gramatical*. Projeto para um volume de gramática de construção histórica editado por Elena Smirnova, Jóhanna Barodal, Spike Gildea, and Lotte Sommerer. March (2012)

_____; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TROUSDALE, Graeme. *Grammaticalization, constructions and the grammaticalization of constructions*, publicado online em 2012.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Para uma visão conceptual das preposições que complementam verbos de movimento no português brasileiro. In: *Revista Veredas*, 2014, p. 102-22.

_____. O desenvolvimento das preposições de complemento de verbos de movimento: do latim ao português. In: *Sociodialecto*. Volume 4, n. 22, 2014, p. 365-86. Edição Especial em homenagem a Fernando Tarallo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**USOS DA LINGUAGEM EM SENTENÇAS JUDICIAIS
PARA RETIFICAÇÃO DE NOME E SEXO DE
PESSOAS TRANSGÊNERAS**

Marcia Teshima (UEL)

teshima@uel.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Todo indivíduo ao nascer recebe um nome e, por intermédio de uma certidão de nascimento, passa a ser identificado e distinguido entre seus pares na vida em sociedade, símbolo da personalidade do indivíduo, capaz de particularizá-lo no contexto da vida social e produzir reflexos na ordem jurídica; portanto, é um direito personalíssimo e inato de todo ser humano e, em tese, imutável. Mas, e quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, realizada no momento do seu nascimento, parâmetro de atribuição de gênero, masculino ou feminino, como é o caso dos indivíduos transgêneros? Como eles se conduzem socialmente? Que obstáculos enfrentam para conseguir seu espaço e participar da vida em sociedade? Com suporte da Estilística Léxica, a pesquisa pretende mapear, por meio de uma precisa tipologia, os componentes de um fato social específico e os elementos que se deve ter em conta quando se avalia e se relata uma situação, ou seja, serão buscadas e discutidas características da linguagem, no âmbito das sentenças judiciais, *sobre e para* as pessoas transgêneras.

Palavras-chave:

Linguagem. Transgêneros. Estilística Léxica. Sentenças judiciais.

1. Introdução

Diz-se que “transgeneridade é uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento” (MODESTO, 2013, p. 49-65). Portanto, transgênero é o indivíduo¹¹¹ que **se identifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu sexo atribuído** no momento do nascimento. E, assim como os travestis, o transgênero **não se identifica com o seu gênero biológico**; o transgênero tem um sexo, mas **se identifica com o sexo oposto** e espera ser reconhecido e aceito como tal. Já o transexual é como uma “radicalização” do transgenerismo.

¹¹¹ Indivíduo aqui deve ser entendido como ser individual, conhecido pela sua **existência única e indivisível**, como sinônimo **decidado**, ou seja, um **ser humano – homem ou mulher** - inserido num ambiente social.

O sentimento de não pertencer ao gênero biológico é tão intenso que há um rechaço **por tudo aquilo que é característica do seu sexo de nascimento**. Por isso, o transexual é aquele que deseja alterar sua constituição biológica e **fazer a mudança de sexo**, sendo a cirurgia de redesignação sexual¹¹² a única forma de se sentirem totalmente identificados e correspondidos na identidade de gênero que sentem pertencer, mas que não foi biologicamente atribuída.

Quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, realizada no momento do seu nascimento, parâmetro de atribuição de gênero, masculino ou feminino e, quando esse comportamento passa a ser exteriorizado em primeiro momento no espaço¹¹³ familiar, diz-se que é “birra” ou “graça” de criança¹¹⁴. Quando no espaço escolar, notadamente, na pré-adolescência e adolescência¹¹⁵ propriamente dita, diz-se que é típico de “rebelia” e, portanto, permite-se como “válvula de escape aos hormônios à flor da pele”. Mas, quando adulto, isso não é mais permitido¹¹⁶. E se trata de indivíduo transgênero, pior: diz-se que é “doente, anormal ou viado”. Logo, são discriminados e relegados a uma vida periférica em sociedade.

Então, diante desse conflito entre o sexo biológico e o sexo com o qual se identificam, como esses indivíduos transgêneros se conduzem socialmente? Que obstáculos enfrentam para conseguir seu espaço e participar da vida em sociedade?

A família como o primeiro lugar de expressão, convivência e desenvolvimento de um indivíduo pode ser decisiva no sentido de ser (ou não) o instrumento facilitador de compreensão, aceitação e apoio ao in-

¹¹² é o procedimento cirúrgico pelo qual as características sexuais/genitais de nascença de um indivíduo são mudadas para aquelas socialmente associadas ao gênero que ele se reconhece. É parte, ou não, da transição física de transexuais e transgêneros.

¹¹³ “Espaço” aqui deve ser entendido como um lugar que nós ocupamos enquanto ser humano e que, a despeito de todos serem livres e iguais perante a lei, ainda somos sujeitados, de algum modo, a uma autoridade ou poder.

¹¹⁴ Sujeitados à autoridade dos pais, seja no modo de se vestir, brincar e comportar-se no padrão binário do pensamento ocidental: meninos têm pênis e meninas têm vagina, meninos brincam com meninos e meninas com meninas, etc.

¹¹⁵ Agora, também, sujeitados à autoridade dos professores e sujeitados à instituição escolar com o uso de uniformes.

¹¹⁶ A organização da sociedade ocidental ainda está baseada no padrão binário de homens e mulheres, sexo masculino e sexo feminino.

divíduo transgênero ao longo de sua vida. Mas, também, pode ser o primeiro espaço de incompreensão e repressão. A escola, por sua, como segundo espaço de expressão, convivência e desenvolvimento de um indivíduo, também, pode ser o lugar onde a rejeição, discriminação e a violência podem marcar de forma brutal, afastando-o, inclusive, dos bancos escolares. A sociedade, como o terceiro espaço, de efetivo lugar na vida adulta e que deveria permitir a expressão, a convivência e o desenvolvimento se revela cruel e discriminatória, pois, mesmo que o indivíduo transgênero possa – em tese – exercer todos os seus direitos, a realidade se mostra distinta. O nome é o seu primeiro obstáculo¹¹⁷. Assim, buscar-se-á, identificar posicionamentos e tratamentos feitos discursivamente, por meio de recursos estilísticos, no âmbito das sentenças judiciais de retificação de nome e sexo, para ao final, elaborar críticas *sobre* e *para* as pessoas transgêneras.

2. *O nome*

Ora, é sabido que todo indivíduo ao nascer recebe um nome¹¹⁸. E, por intermédio dele, ele passa a ser identificado e ganha status de pessoa física¹¹⁹ (ou natural), torna-se sujeito de direitos e obrigações, assim como é reconhecido e distinguido entre seus pares na vida em sociedade, inclusive, com reflexos após sua morte. Assim, o nome (aqui considerado prenome e sobrenome como a identificação civil de um indivíduo) é, pois, um dos principais elementos caracterizadores da pessoa natural. Trata-se de um símbolo da personalidade do indivíduo, capaz de particularizá-lo no contexto da vida social e produzir reflexos na ordem jurídica; portanto, é um direito personalíssimo e inato de todo ser humano. E a

¹¹⁷ Transgêneros sofrem discriminação em processo seletivo de trabalho, atendimento médico em postos de saúde, até mesmo para contratar locação de imóveis, pelo fato de que, apresentam-se distintos (seja no comportamento, vestimenta e fala) da identidade civil.

¹¹⁸ Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome (art. 16 do Código Civil de 2002).

¹¹⁹ Distingue-se da pessoa jurídica (entidade formada por indivíduos e reconhecida pelo Estado como detentora de direitos e deveres. O termo pode se referir a empresas, governos, organizações ou qualquer grupo criado com uma finalidade específica).

certidão de nascimento¹²⁰ é o instrumento pelo qual se formaliza esse registro.

Para Dias,

Os direitos da personalidade constituem direitos inatos, cabendo ao Estado apenas reconhecê-los, dotando-os de proteção própria. São indisponíveis, inalienáveis, vitalícios, intransmissíveis, extrapatrimoniais, irrenunciáveis, imprescritíveis e oponíveis *erga omnes*. O nome é um dos direitos mais essenciais da personalidade e goza de todas essas prerrogativas. Reconhecido como bem jurídico que tutela a intimidade e permite a individualização da pessoa, merece proteção do ordenamento jurídico de forma ampla. Assim, o nome dispõe de um valor que se insere no conceito de dignidade da pessoa humana. (DIAS, 2007, p. 210)

Portanto, em sendo o nome um direito personalíssimo, a regra geral é o da imutabilidade ou definitividade dele e, salvo situações excepcionais¹²¹, particulares e justificadas¹²², conservamos para toda a vida. Significa dizer que o nome é tão relevante para a pessoa que a ela se une, não tendo, pois, apenas um papel identificador para a coletividade e a família, mas o de incorporar a identidade subjetiva da pessoa. Pelo nome, o indivíduo ganha um lugar no mundo e o ambiente necessário para a construção da identidade e individualidade.

Mas, e quando o nome expõe o indivíduo a situações de embaraço, constrangimento, humilhação ou sofrimento? O que fazer?

2.1. A Lei de Registros Públicos e os procedimentos à retificação do nome

A Lei de Registros Públicos nº 6.015/73 previa que o prenome era imutável¹²³; porém, em razão de alterações introduzidas pela Lei nº

¹²⁰ Conquanto seja obrigação dos pais efetivarem, com prioridade, o registro de nascimento dos filhos, que é feito no Serviço de Registro Civil das Pessoas Naturais do lugar do parto ou da residência dos pais (art. 50 da Lei de Registros Públicos nº 6.015/73) isso nem sempre ocorre.

¹²¹ Com o casamento ou união estável, homens e mulheres têm a opção de acrescentar o sobrenome do outro.

¹²² A alteração do prenome que cause constrangimento, humilhação e sofrimentos pode ser deferida pela autoridade judicial desde que haja justificativa fundamentada para tal e que essa mudança não implique prejuízo a terceiros de boa-fé.

¹²³ Esta regra era pautada na segurança jurídica e objetiva evitar fraudes, sobretudo, impedir o uso indevido por pessoas com finalidade de buscar possível isenção de responsabilidade civil ou penal. Também, ainda há a Lei nº 9.807/99, que instituiu o Programa

9.708/98, passou a vigorar com a seguinte redação: “Art. 56 – O interessado, no primeiro ano após ter atingido a maioridade civil, poderá, pessoalmente ou por procurador bastante, alterar o nome, desde que não prejudique os apelidos de família, averbando-se a alteração que será publicada pela imprensa.”.

Também, o artigo 57 dispõe que: “A alteração posterior de nome, somente por exceção e motivadamente, após audiência do Ministério Público, será permitida por sentença do juiz a que estiver sujeito o registro, arquivando-se o mandado e publicando-se a alteração pela imprensa, ressalvada a hipótese do art. 110 desta Lei.” O artigo 58 estabelece ainda que: “O prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios.”¹²⁴. Observe-se que, se é possível alterar o nome por conta de apelidos públicos notórios¹²⁵, com maior razão quando se tratar de casos de: a) erros evidentes e grosseiros que não exijam qualquer indagação para a constatação imediata de necessidade de sua correção¹²⁶, b) nomes que exponham ao ridículo quando, por exemplo, usados para ambos os sexos¹²⁷, c) nomes que causem vexame, embaraços e humilhações¹²⁸ ou, ainda d) nomes que inflijam sofrimentos e constrangimentos em razão de que não se reconhecem como sendo do sexo biológico então atribuído pelo registro civil, como ocorre com os indivíduos transgêneros.

À luz da lei, excepcionando os casos com erros evidentes e grosseiros e que não exijam qualquer indagação para a constatação imediata

Federal de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas, prevê a substituição do prenome, e até do nome por colaborar com a apuração de um crime. A mudança pode ser determinada em sentença judicial, ouvido o Ministério Público. A alteração poderá, inclusive, se estender ao cônjuge, companheiro, filho, pai ou dependente que tenha convivência habitual com a vítima ou testemunha.

¹²⁴ Vide art. 58 da Lei de Registros Públicos (Lei nº 6.015/73).

¹²⁵ Como foram os casos do ex-Presidente da República Luiz Inácio *Lula* da Silva, Maria da Graça *Xuxa* Meneghel e Edson *Pelé* Arantes do Nascimento.

¹²⁶ A Lei nº 12.100, de 27 de novembro de 2009, dá nova redação aos artigos 40, 57 e 110 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, tem o intuito de desburocratizar alguns dos serviços realizados pelos cartórios de registro de assentamento civil, possibilitando a retificação administrativamente quando se tratar de erro evidente e grosseiro, passíveis de prova documental.

¹²⁷ Nomes como Valdeci, Juraci, Iris, Nair, Nadir, Francis, Yuri, Remi, Sandy e Ivanir.

¹²⁸ Nomes como “**Minaré Índio Brasileiro de Campos**”, “**Espadrappo Clemente de Sá**”, “**Asteróide Silverio**” ou “**Dolores Fuertes de Barriga**”.

de necessidade de sua correção pela via administrativa¹²⁹, toda alteração do nome, ocorrida posterior ao registro de nascimento, somente se efetuará por sentença judicial, devidamente averbada no assento de nascimento. Evidentemente, essa regra também pode ser aplicada ao indivíduo transgênero.

Dessa forma, o procedimento para a retificação do nome será o de jurisdição voluntária¹³⁰, no qual após requerimento da parte, ouvido o Ministério Público e os eventuais interessados, o juiz a ordenará no prazo de cinco dias. Em caso de impugnação, haverá produção de provas no prazo de dez dias, ouvindo-se os interessados e o órgão do Ministério Público, pelo prazo sucessivo de três dias, com decisão em cinco dias. Se não forem requeridas diligências, o juiz proferirá decisão no prazo de quinze dias, com base nos elementos constantes dos autos¹³¹. Da decisão do juiz, caberá recurso em ambos os efeitos (art. 202 da Lei n. 6.015/73) pelo interessado, pelo Ministério Público ou por terceiro prejudicado.

Destaque-se que para o Direito as normas que asseguram a possibilidade de mudança com efeitos sobre a identidade social do indivíduo tratam o objeto que dá causa à demanda como **erro** ou **falha (retificar)** e como **exceção** (desvio do padrão). E, ainda que a lei permita **corrigir** algo involuntário ao indivíduo (nome e sexo sobre os quais não teve voluntariedade, escolha) e protegê-lo de danos que a vida em sociedade pode lhe causar (discriminação, humilhação, constrangimento e sofrimento), os termos em que ela trata desse direito são ainda ligados a conceitos de transgeneridade como erro, falha e exceção.

Com pouquíssimos avanços no escopo nacional¹³², o decreto federal nº 8.727¹³³, assinado pela ex-presidente Dilma Rousseff, em 28 de abril de 2016, dispôs sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Todavia,

¹²⁹ Incluído pela Lei nº 13.383, de 26 de setembro de 2017.

¹³⁰ Artigo 719 do Código de Processo Civil de 2015 (Lei nº 13.105/2015), no qual tutela interesse unilateral da parte que busca junto ao Poder Judiciário obter a pretensão do direito.

¹³¹ Artigo 201 da Lei nº 6.015/73.

¹³² Algumas conquistas no plano estadual e municipal como acesso a educação superior ou acesso aos serviços de saúde pública em Unidades Básicas municipais.

¹³³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em 30 de junho de 2019.

mesmo com essa iniciativa, permanece ainda a discriminação, a dificuldade de acesso a bens e serviços públicos como educação e saúde, assim como a restrição ao direito a um trabalho digno e, via de consequência, o espaço na vida em sociedade.

Como alento e resposta aos anseios desses indivíduos transgêneros, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou o Provimento nº 73, de 28 de junho de 2018, que dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero diretamente no Registro Civil de Pessoas Naturais (RCPN), independentemente de ordem judicial. Com isso, a tendência será a diminuição gradual das demandas de retificação de assento de nascimento. Para tanto, bastará que o interessado declare perante o registrador do RCPN a vontade de proceder à adequação da identidade mediante averbação do prenome, do gênero ou de ambos.

Assim, diferentemente do que ocorria nos processos judiciais de retificação de assento de nascimento, onde o indivíduo precisava expor os fatos, relatando pormenores de sua vida, muitas vezes desde a infância, perpassando pela adolescência até a fase adulta, demonstrando suas dificuldades, constrangimentos e sofrimentos, ele o fazia por intermédio de uma linguagem aceita pelo direito para que a norma correspondente àquele fato (evento relatado em linguagem competente pelo advogado) pudesse ser aplicada. Mas, com o Provimento nº 73/2018 que condiciona o deferimento da alteração mediante requerimento administrativo pelo interessado, a linguagem se reduz a um simples pedido administrativo.

3. *A linguagem e a contribuição da Estilística Léxica*

Ora, se a linguagem se realiza por relações intersubjetivas, pelo chamado processo comunicacional (**ato da comunicação verbal**), que pressupõe a existência de um **emissor**, um **receptor**, um **código** comum, uma **mensagem**, um **canal** que transmite a mensagem, um vínculo psicológico entre ambos e um **contexto**, no qual todos os elementos anteriores estão inseridos, com maior razão, do mesmo modo em um processo judicial. Tais vínculos se estabeleciam, inicialmente, entre o advogado e a pessoa transgênera quando da coleta dos fatos-relatos e, posteriormente, entre o Juiz e o transgênero, quando da realização da audiência e instrução, com a tomada do depoimento e oitiva de testemunhas. Nessa ocasião, havia a possibilidade de o indivíduo transgênero expressar seus sentimentos e vontades, emoldurando toda a

sua produção discursiva, cujo conteúdo é, não raras vezes, permeado de emotividade do falante (ora dúvida, ora raiva, ora tristeza, ora conformismo, ora revolta, ora medo, ora receio). Toda essa produção textual e discursiva, seja ela por parte do indivíduo transgêneros, testemunhas, Ministério Público e Juiz, se materializam por intermédio do processo de retificação de nome e sexo perante o Poder Judiciário, especificamente, com a sentença, esta entendida como sendo o ato pelo qual o juiz põe termo ao processo, decidindo ou não o mérito da causa. Mas, a partir do Provimento nº 73/2018, perde-se essa produção discursiva do sujeito.

Assim, com suporte da Estilística Léxica, a pesquisa pretende “mapear, por meio de uma precisa tipologia, os componentes de um fato social específico e os elementos que se deve ter em conta quando se avalia e se relata uma situação” (BRITO; PANICHI, 2013, p. 7). Serão buscadas e discutidas características da linguagem, no âmbito das sentenças judiciais, sobre e para as pessoas transgêneras.

De acordo com Brito e Panichi:

A linguagem tem como finalidade básica a argumentação, [...] uma prática de relação social que vai gerar efeitos de sentidos que são produzidas pelas posições ocupadas pelos interlocutores, já que todo texto apresenta um sujeito enunciador sempre pronto a persuadir e convencer seu interlocutor. O discurso jurídico é, especificamente, um discurso argumentativo. (BRITO; PANICHI, 2013, p. 7)

Ademais, como no mundo do direito – em tese – só importa aquilo que for convertido em linguagem (*Narra-me os fatos e eu te darei o Direito!*), o acadêmico do curso de direito, assim como seus operadores, podem ter o benefício de melhor compreenderem os usos da linguagem nas esferas profissionais como construções de discursos sobre a para aqueles que buscam seus direitos.

4. *Aporte teórico e metodológico*

Assim como a loucura e a doença mental, a transgeneridade está sendo constituída pelo “conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações, julgavam-na e, eventualmente, emprestavam-lhe a palavra, articulando, em seu nome, discursos que deviam passar por seus” (FOUCAULT,

2008, p. 36). Então, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 110).

[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo; ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 2008, p. 112)

Não se busca, sob o que está manifesto, a conversar semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. [...] que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008, p. 31)

Foucault (1996, p. 10) vai além ao afirmar que, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. E no campo do Direito o discurso é impregnado de uma linguagem própria, essencialmente persuasivo, vez que visa o convencimento do julgador.

Para Bally (1967, p. 28) “...El hombre no vive a solas consigo mismo; en todas sus jornadas se encuentra con otros hombres y debe contar com ellos. [...] el hombre es un animal social: el lenguaje es el producto de este instinto de sociabilidad”. Em outras palavras, o homem foi feito para viver em sociedade, assim como a linguagem é a forma de interação que permite a aproximação e favorece o pensar e o agir entre os indivíduos. Em outras palavras, não há como pensar o homem sem a linguagem (BRITO; PANICHI, 2013, p.11).

Câmara Jr (1978), diverge de Bally, pois este não identificava a Estilística com uma Linguística do estilo, e afirma que “o estilo também pertence à língua, pois é um sistema simbólico que transponta do discurso”. Segue, “O papel da estilística é depreender todos os processos linguísticos que permitem a atuação da manifestação psíquica e do apelo dentro da linguagem intelectual.” Dito de outro modo, para Câmara Jr (1978), “o estilo se caracteriza em regra por um desvio da norma linguística assente”. Ele propõe em relação à linguagem, duas disciplinas linguísticas: a Linguística propriamente dita, como estudo da língua enquanto sistema representativo, enquanto a Estilística, ou Linguística do estilo, como estudo da língua enquanto sistema de expressividade. Isso significa que na estilística léxica, há uma tonalidade afetiva para as pala-

vras, decorrente de uma natureza mais ou menos convencional atribuída às coisas designadas. Mas, a estilística léxica não para por aí.

Para Câmara Jr. (1978, p. 57), no inventário léxico de cada indivíduo há duas camadas que denominamos vocábulos *transmitidos* e *adquiridos*; os primeiros ganhos na infância, no meio doméstico, ao aprender a falar e associado às lembranças da experiência infantil. Já os segundos, hauridos nos mais diferentes níveis da estratificação social, contêm os termos fundamentais das atividades da vida cotidiana, ou ‘populares’, os mais intrincados. “As diferenças de tonalidade afetiva, [...] podem, uma ou outra vez criar discordância estilística entre o sujeito falante e o ouvinte...”

Ainda em relação às tonalidades emotivas das palavras, Martins (2008, p.106-107) defende que “os elementos emotivos que entram na constituição do sentido das palavras são de máximo interesse para a estilística”. Destarte, palavras de significado afetivo que exprimem emoção, que exprimem julgamento, palavras com poder evocativo, etc. Isso não é indiferente ao indivíduo transgênero. Ao contrário, vivendo nas sombras e sem direito à voz. Ele permanece à margem das oportunidades de uma vida ao sol. Por intermédio da fala, o indivíduo pode ganhar vida e espaço em sociedade.

A natureza da pesquisa é documental e irá examinar sentenças judiciais prolatadas em processos de retificação de assento de nascimento de pessoas transgêneras, conduzidos pelo Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos (EAAJ) da Universidade Estadual de Londrina. Para constituição do *corpus* da pesquisa farão parte as sentenças dos casos compreendidos no período de 2005 a 2019, incluindo processos físicos e eletrônicos (Projudi).

A definição deste período permite examinar apenas processos finalizados com sentença, portanto sem qualquer possibilidade desta pesquisa exercer influência ou colocar riscos às partes envolvidas. Nesse período, também, encontram-se algumas dezenas de processos que atendem ao descrito, volume esse que permite buscar marcas discursivas relevantes ao estudo.

O acesso a tais processos é facultado a qualquer docente advogado do EAAJ, portanto, membro da comunidade interna da instituição, por meio de login e senha individual cadastrado junto ao Tribunal de Justiça do Paraná. Os processos também podem ser acessados pela própria parte interessada (indivíduo transgêneros) mediante solicitação ao Juízo da

causa que lhe disponibilizará um login e uma senha provisórios, permitindo-lhe assim acompanhar toda a tramitação de seu próprio processo. Na Comarca de Londrina, os processos de retificação de nome e sexo de transgêneros tramitam perante a Vara de Registros Públicos – e pelo fato desta Vara estar vinculada ao mesmo Juízo da 1ª Vara de Família¹³⁴—o acesso aos processos é restrito, ou seja, apenas as partes envolvidas e seus respectivos advogados é que podem acessar. Contudo, se finalizado e arquivado o processo, com procuração outorgada pelo interessado e mediante justificativa fundamentada, o advogado poderá solicitar ao juiz o acesso ao processo judicial.

Assim, ainda que a pesquisadora proponente tenha tais credenciais para acesso aos dados, por ser membro da comunidade interna institucional e trabalhar no próprio EAAJ, o projeto conta com a concordância formal das instâncias superiores desse órgão suplementar (vinculado ao Centro de Estudos Sociais Aplicados e à Reitoria), inclusive, com aprovação pelo Comitê de Ética envolvendo seres humanos da UEL, junto à Plataforma Brasil, mediante comprometimento com a preparação do corpus de forma a eliminar toda e qualquer informação que possa identificar as partes envolvidas nos documentos das sentenças, bem como uso dos dados exclusivamente para esta pesquisa.

Será privilegiado o método indutivo de análise, partindo de uma proposição particular para uma geral para que se possa analisar o objeto para tirar conclusões gerais ou universais. Como pesquisa qualitativa, em lugar de formulação de hipóteses, buscam-se respostas para questões ou focos de interesses amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. O método a ser adotado nesta pesquisa será do empírico-indutivo.

Dessa forma, a pesquisa inicialmente será precedida de seleção dos casos judiciais, seguidos de levantamento bibliográfico (obras, artigos, revistas especializadas, tratados e convenções internacionais, legislações nacionais e jurisprudências relacionados ao Direito, à Estilística e à Crítica Genética), sobre mudança de nome de pessoas transgêneras e sentenças judiciais.

¹³⁴ Tramitação em segredo de justiça.

5. *Contribuições esperadas*

Os principais benefícios são dirigidos aos estudos da linguagem, por meio da valorização das perspectivas da Estilística na construção de conhecimento, e ao Direito, pelo desenvolvimento, a partir do relato da pesquisa, de maior consciência quanto ao uso da linguagem e seus sentidos. Em suma, a pesquisa pode contribuir para minimizar usos de linguagem que provoquem sofrimento àqueles que buscam seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLY, Charles. *El lenguaje y la vida*. Traducción de Amando Alonso, 5. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Trad. de Marie-Hélène Parret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRITO, Diná Tereza de; PANICHI, Edina. *Crimes contra a dignidade sexual: a memória jurídica pela ótica da estilística léxica*. Londrina: Eduel, 2013.

BRASIL, Lei nº 6.015/73, de 31 de Dezembro de 1973. ***Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências***. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6015original.htm>. Acesso em 11 ago. 2019.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. 11. ed. 8. reimp. São Paulo: Ática, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Provimento CNJ nº 73/2018 - *Dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN)*. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/06/434a36c27d599882610e933b8505d0f0.pdf>. Acesso em 11 ago. 2019.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e as suas técnicas*. Trad. de Madalena Cruz Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 4. ed. Ver. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4º ed.rev. São Paulo: USP, 2008.

ULLMANN, Stephen. *Lenguaje y estilo*. Traducción del inglés por Juan Martín Ruiz-Werner. Madrid: Aguilar Edición, 1968.

**VIDINHA/VIDONA: A QUE SE DESTINA
A PERFORMATIZAÇÃO DE UM CORPO EM CLÍNICA?
UM ENSAIO SOBRE A POÉTICA DE ROBERTO COSSAN**

Rodrigo Ségges Ferreira Barros (UERJ)
rodrigosegges@yahoo.com.br

RESUMO

“vida (pequena ou grande, de todo modo: a vida, a vida que há)”. Máxima de sua poética, Roberto Corrêa dos Santos – poeta, ensaísta, professor de Arte –, hoje, auto-denominado Roberto Cossan, instiga-nos com tal verso. Dessa presença performática de escrita, bem como da palavra “vida”, tão presente em *Clínica de artista I*, podemos pensá-los como potências da ilusão. Nelas, a poesia começa a performatizar o real em vez do fictício; o possível, em vez do empírico. Com este ensaio, formularemos questões e parâmetros de leitura nos quais a arte (ou a literatura ou a poesia) passam, ao serem discutidas, à submissão de outras demandas. Já que a linguagem não dá conta do real, tentamos confirmar como que escrever poesia sobre vida real seria uma forma de explorar o que resta dela, aquilo, então, presente no imaginário como formas de ficcionalização, performance e voz. Se estar em clínica, segundo Nietzsche (1999 *apud* PUCHEU, 2012), transbordaria a vida para tonificá-la, em que medida Cossan se poria, nos poemas, completamente sem pele para flertar com o que lhe chega a partir do outro? Mais do que análise, pautar-nos-emos em como esse pensador se fundamenta na perspectiva atual da literatura contemporânea. Portanto, recorreremos a Benjamin (2012) e à Garramuño (2008; 2012), sobre experiência, sujeito e poéticas do real. Metodologicamente, exploraremos “literatura em um campo expandido”, no qual se pressionam os limites entre as modalidades de escrita. Ademais, alçaremos o pensamento de que precisamos de outros questionamentos sobre o valor da arte para que não se desvança. Logo, destacamos os princípios mais atuais acerca da corporeidade entre poesia, escritura e resistência ao estado de crise. Nele, está o corpo de um sujeito, de onde emanam formas de alegria e de saúde ao dolorido da existência em meio ao caos da realidade.

Palavras-chave:

**Poesia contemporânea. Modos de adoecer. Performatização da escrita em
UMA VIDA. Roberto Corrêa dos Santos (Roberto Cossan).**

avec la 'poésie', nous n'en avons pas fini
(Jean-Luc Nancy)

De tudo abaixo do menos. O espaço de esgotamento do corpo, das possibilidades de existência, faz-se perceptível ao que podemos enfrentar se, assim, desejamos, objetivamente, resumir a temática perceptível nos elementos enunciados no poema de Roberto Cossan. Debruçar-nos sobre tão nebuloso, ou depressivo, assunto, num primeiro momento, a qualquer um que desconhece a fundo a poética desse autor brasileiro contemporâneo, pode parecer tudo, menos uma possibilidade de falarmos de como a

escrita de Roberto está, em seu mais íntimo modo de nos pôr em mecanismos de saúde, atrelada ao mais potente de UMA VIDA.

Desde já, recorro aqui ao conceito de Deleuze sobre a importância de uma destinação do existir como uma permanência ao que nos é imanente na singularidade da vida. Sem apressar demais a exposição dessas linhas teóricas pelas quais a produção ensaístico-poética de Cossan é atravessada, podemos, por ora, apresentar os objetivos com os quais se constitui este ensaio, fruto de parte das pesquisas realizadas à concretização de uma dissertação, assim como de numa mesa-redonda, realizada em 30 de agosto, na XXIII CNLF. Sendo assim, a materialidade de pesquisa dessa reunião entre mim e os meus dois estimados companheiros de jornada permite-nos colocar em cena, em jogo, poetas de uma dimensionalidade de criação que, ao nosso entender, parecem querer reverter, como está perceptível em suas respectivas poéticas, conforme afirma Peter Pál Pelbart (2016), na introdução do livro *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*, as linhas de força do niilismo. De acordo com esse intelectual húngaro, tal mecanismo filosófico, na vertente mais recorrente aos dias atuais, estaria atrelado a uma força biopolítica. Contra o monitoramento biopolítico da vida como uma imposição de saúde aos moldes do impessoal, de um agenciamento coletivo, requerer o desejo é apresentar uma variabilidade de perspectivas e de modos de existências. Neles, de certa maneira, ceder à tentação do virar-se para trás, numa fratura total ao tempo de emergências, como o fazem Domeneck, Leonilson e Roberto Cossan pode funcionar como um estrangulamento desse diagrama de forças do qual submergem formas sépticas de subjetividade. Dessa asfixia por meio do fazer artístico-poético-performativo, surgem-nos brechas, por minúsculas que sejam, para reativar nossa imaginação política, teórica, afetiva, corporal, territorial, existencial¹³⁵. Grosso modo, o lance de dados a que escolho como aposta de alargamento dos nós a que a poesia de Roberto Corrêa dos Santos nos possibilita atravessar de um tempo a outro implica entender a ideia desse poeta, professor, ensaísta, *performer*, contra a modos de saber segundo os quais se imporiam junturas, explicações e certezas como meio terapêutico para nos livrar-mos do sentir, da possibilidade de sofrer.

Ao contrário disso, como pretendo ensaiar com este jogo discursivo, a escrita de Cossan deseja enlouquecidamente o lugar de atordoamento da experiência para se deixar à mostra o convívio com o outro num alcance de ida em fracasso. Nesse atordoar, o que parece fracasso, ou

¹³⁵ (PELBART, 2016, p. 13)

corpo pouco, ou uma *vidinha*, fica, ao contrário, como uma experiência de poesia segundo a qual, por meio de uma máquina de linguagem capaz de alcançar a exterioridade da superfície, torna-se espaço de impossibilidade disponível. Nesse meio de acesso ao texto poético, estaríamos constantemente disponíveis ao solavanco infinito a que nos remete as palavras de Roberto. Num tempo fora da juntura, nesse mecanismo maquínico de estarmos constantemente arrepiados e solavancados, fazer *alguma experiência de poesia* – como afirma Pucheu (2018, p.11), em *que porra é essa – poesia? – que, em seu arrepio, arrepio de vida, resta. Restando poesia, é vida que, em seu arrepio, – ainda – resta.*

Bem, resumidamente, meu jogo, como num *reality*, consiste na escolha de uma carta disponível, pelo próprio Roberto, em uma postagem do perfil virtual dele no *Facebook*. Na referida rede social, o autor lançou um poema cuja leitura nos faz pensar um pouco melhor os títulos para duas coletâneas inspiradas nas ideias deleuzeanas do que seja estar em clínica. A saber, a Editora Circuito, em 2011, publica duas antologias poéticas de Cossan, cujos títulos são, respectivamente, *Clínica de artista I: face ao reto o lobo* e *Clínica de artista II: seis livros treze mil vezes treze mil vezes treze mil ossos*. Sendo assim, para este trabalho, portanto, procuro apresentar-lhes como o referido poema, publicado no primeiro semestre deste ano, ajuda-nos a pensar a máquina performática do autor como estabelecimento de um campo experimental para que a poesia se apresente como um dispositivo apto em formular uma rede comunicacional, como um apelo ao singular do existir no momento em que se apresenta como eterno simulacro do dobrar a escrita sobre si mesma, o performático do corpo de autoria em puro performativo do discurso, constituindo-se, desta forma, num procedimento consciente da autoria como um gesto comum à literatura, embaralhando, de vez, os lugares do autor em papel *versus* o escritor empírico. Mais do que entendermos a existência como a procura de uma identidade oculta e pessoal, assinalável ao autor em sua vida empírica, por exemplo, passamos a entender a arte e a poesia como formas atuantes sobre corpos, conferindo a eles o esquadrihado necessário para que, por meio do embate em busca do OUTRO, o pensamento possa se estruturar.

1. O jogo em aposta ou as faces do mesmo cubo: a crítica e escritura contemporâneas

Dados à disposição, feitas as apostas, o desejo de começar e de acertar. Que Exu seja o meio de ida e volta sobre todos nós. Então, nossa carta de maior valia: o poema de Roberto Cossan.

Poema:

Você acorda e pensa não há mais nada
e retorna à cama: nada marcado, nada de urgências,
um leve mal-estar apenas:
como as melancolias líricas, é bom:
e de súbito você dá um salto da cama, quer cozinhar:
vê o que existe na despensa e na geladeira: tenho arroz, tenho atum em lata, tenho azeitonas
portuguesas pretas, alcaparras, pedaços de peito de frango congelados:
a vida é engraçada é vasta é tola.
Durante um brinde ontem Eneida disse com amor “à nossa vidinha”, gostei tanto que
tivéssemos uma vidinha a ser brindada, ai como gostei, quisemos logo outro uísque.
Conto isso de nossa vidinha doce e leve e miúda a Luiz,
e ele de longe, lá de sua terra sagrada, grita “à nossa vidona”.
Sei não.
Sei não.
Preparo o almoço quieto e deixo seguir a vidinhavidona,
até que um copo cai,
e se espalha em lanças:
era um dos copos de cristal de um jogo de copos de história longínqua,
e desde cedo soube que,
se coisas se partem,
a casa se reinaugura.
Assam-se em panela os nacos de frango que talvez vire peixe ao unir-se às alcaparras:
sobre os ingredientes bem assados e alguma pimenta grega,
o arroz: linda a palavra arroz, não é mesmo?
Para fechar (fechar o quê?), para fechar: um conselho:
aceite-se o que venha a calhar, pois o que vem a calhar fura como se uma agulha de costura
a vida (pequena ou grande, de todo modo: a vida, a vida que há):
a vida desinfla: ai: muito ótimo vidas desinflando, vidas desinfladas.
(Ai, ai:
se houve sexo, e era bom,
tudo mais está abaixo do menos).¹³⁶

¹³⁶ Poema publicado no perfil virtual do autor, numa das redes sociais: https://www.facebook.com/search/top/?q=roberto%20cossan&epa=SEARCH_BOX último acesso em 17 de agosto de 2019, às 15h45.

Antes mesmo de procedermos com a leitura crítico-teórica para o poema que elencamos para este trabalho, faz-se necessária uma consideração a respeito do movimento enunciativo que aqui começa a se afigurar. Desde muito, no âmbito da Letras, a comunidade universitária tem se pautado nas discussões acerca dos efeitos de muitas teorias estrangeiras sobre o campo da crítica literária. Como afirmara a professora Eneida Maria de Souza, no ensaio *A teoria em crise* (2007, p. 63), fica-nos como salutar, sempre que possível, ainda mais num movimento de leitura e discussão como esse empreendido por nós, reafirmarmos nossa posição diante a tais questões teóricas.

Isso se adensa, mais do que antes, nos dias atuais, momento esse no qual, de acordo com as considerações de Ítalo Moriconi (2016), ocorre uma disseminação poética e crítica para além dos circuitos literários antes restritos aos meios editoriais, tais como a fase de crítica de rodapé dos anos 1930 aos 1950, como também nos meios acadêmicos até então. Para esse pensador, ao contrário de um circuito de produção estética, assim como teórico-crítica, como foi comum ao contexto formativo brasileiro, onde o lugar e o perfil da chamada “poesia de livro” (2016, p. 125) fazia perceber com mais clareza as fronteiras “de uma sistema, um circuito, que herdamos da tradição da cultura pelo nome de literatura” (*Id., ibid.*), boa parte dos poema de agora, assim coma das leituras crítico-teóricas estão alocadas a uma demanda numerosa, cujo suporte de publicação fica afeito aos esquemas técnicos das páginas virtuais de blogs, *facebook*, entre outras mídias. Parafraseando as ideias de Moriconi no ensaio *Que poesia? A poesia e as línguas do Brasil: algumas notas*, nesses espaços de escritura e de divulgação de leituras dessas novas formas de poesia, mais do que um novo suporte, evidencia-se um mecanismo de rastros, uma vez que, neles, os participantes desse sistema-circuito, roubando as palavras do referido ensaísta, realizam numerosas construções, desconstruções e novamente construções. Nelas, os cânones, assim como os repertórios consagrados de textos comuns aos objetos de conhecimento e de intervenção, são acessados, simultaneamente, de dentro e fora dos espaços nos quais se alocavam. Por essa razão, um trabalho como o nosso, hoje, está realiza um afã de conceituar e valorar a atividade poética.

Por essa razão, mais do que uma exegese referencial, em total desconsideração de entendermos a literatura em uma condição de obra esteticamente concebida, ou de reforçarmos critérios de literariedade, debruçamo-nos, neste ensaio, em especial, sobre o poema de Cossan, acima reproduzido, como um objeto literário capaz de suscitar questões de ordem teórica, ou de problematizar temas de interesse atual, sem gravitar

restrito a um público específico. Muito diferente de realizar um ensaio partidário em que o binarismo funcionasse como argumento de exclusão, salientando uma suposta alta literatura contra as demais manifestações paraliterárias, nosso trabalho aqui quer pensar como Roberto Cossan se apropria de mecanismos de linguagem presentes a um espaço alheio ao da literatura canônica, deixando presentes, nesse procedimento de simulacro, uma pluralidade de forças teóricas com as quais podemos pensar o contemporâneo, mais do que isso, podemos repensar muitas das produções crítico-teóricas e literárias de antes. Parece-nos que a produção de escrita de Roberto Cossan se mantém numa clara ruptura com os modos tradicionais de se entender o signo. Para além de um centro regulador de fora, como podemos perceber na leitura de um poema publicado num espaço não consagrado ao autor – no caso, a página pessoal no *facebook*, nesse caso –, fica evidente, desde já, um revigoramento do saber, do pensamento. Para alcançarmos essa ideia, recorremos, por ora, às ideias de Deleuze, nas quais se apresenta a afirmativa de não precisarmos mais descobrir se uma ideia é justa ou verdadeira. Ao contrário disso, precisamos “descobrir uma ideia inteiramente diferente” (DELEUZE, 2004, p. 20). Sendo assim, escolher um espaço à escrita contemporânea, como salientamos anteriormente nas palavras de Moriconi, faz com que o poema de Cossan recuse um espírito transcendental no qual imperava a criação e o reconhecimento de noções centradas numa certeza binária e na metafísica ocidental. Permitindo-nos ser apanhados sempre desprevenidos, nós, seus leitores especializados e por ele fascinados – isso para pensarmos o lugar da leitura não-especializada, como tem sido empreendida nos comentários do *facebook*, onde se tem preferido fazer as postagens-publicações – enxergamos nas palavras dos poemas de Cossan, em especial no que aqui reproduzimos, um procedimento de desterritorialização. Nele, como numa maquinaria interpretativa também inaugural, na qual podemos percorrer *rizomas de sentidos*, de forças teóricas, reconhecemos, a partir de então, apenas a escritura em si mesma, o corpo de uma persona e o caminho de exterioridade possível apenas a uma obra não mais transparente, não mais transcendental a um referente. Bem diferente de cópia de um modelo platônico de ideias, somos instigados a pensar a poesia de o autor de *Clínica de artista I* como um deslocamento crítico necessário, em tempos de literatura contemporânea, à força do que, “excluído da representação, situa-se como simulacro” (SANTOS, 1999, p. 157). Em outras palavras, como um procedimento multidimensional de reunião de tudo encontrado até então, como um verdadeiro lugar impessoal, potente, interminavelmente produtor de novos e novos signos, como um “livro de rostos”, livro de máscaras, que, sem que percebamos, con-

segue se abrir a novos e novos modos de saber, de produzir e de realizar a arte e a literatura de agora.

Muito provavelmente, esse mecanismo de opacidade seja o que Florência Garramuño pensa para analisar a produção argentina da década de 70 do século passado. Como explica a intelectual latino-americana, se Walter Benjamin, no famoso ensaio *Experiência e pobreza* (*apud* GARRAMUÑO, 2012, p. 126), celebra o divórcio da arte moderna com a experiência, um mecanismo de escrita como a presente em Roberto Cossan, ou até mesmo em muitos autores contemporâneos, permite-nos perceber uma desilusão frente a esse divórcio. Ousaríamos, de acordo com as palavras da referida autora, afirmar que ele, ao desterritorializar o poema para um espaço no qual a presença biográfica da rede social acopla uma validade do nome como confirmação de uma experiência de mesma natureza, consegue gerar uma tentativa de reversão desse desquite. Seria, mais uma vez, a ideia de núpcias, segundo Deleuze (2004, p. 12)?

Em consonância a esse filósofo, o poema no *facebook* não seria nunca um imitar do *post* nesse espaço de escrita, menos uma sujeição a um modelo de escritura/ publicação. Pelo contrário, o poema, nesse espaço virtual – melhor palavra não haveria para pensarmos a potência de escrita de Cossan –, seria uma dupla captura da persona de um autor que se apresenta como um traço de estilo apenas, como um gesto de escritura. Como prova de uma nova maneira de ler e de escrever, esse agenciamento de enunciação faz gaguejar uma escrita que se veste de traços biográficos para expandi-lo a um circuito no qual não se cabe mais a consideração de escrita como era como somente às produções escritas, bidimensionais. Por isso, “não há nada a compreender, nada a interpretar” (*Ibidem*, p. 14), entendemos a escrita de Cossan como uma opacidade a si mesma, e à vida empírica desse autor. Vemo-la como um traço vetorial cuja finalidade é a VIDA, porque se apresentam as combinações possíveis com que o trabalho em linguagem pode jogar, operar.

Seja por essa razão, então, que a Garramuño utilizará, no ensaio que citamos anteriormente, a expressão “convivência paradoxal” para entender a relação entre “uma poética do real e um forte alento experimental” (2012, p. 127). Em outras palavras, ao contrário da modernidade, como quis, provavelmente, salientar Benjamin, por meio do simulacro de uma escrita confessional, Roberto Corrêa dos Santos, permite-nos presenciar um retorno ao sujeito e à experiência. Todavia, como apresentamos antes, munidos pelas ideias potentes de Deleuze, o regresso à expe-

riência ocorre, nas palavras da autora argentina, por meio de ter se transformado em trauma. Por sua vez, o voltar do sujeito da experiência não

(...) coincide mais com o do conhecimento. É a mesma modernidade da qual fala Benjamin, mas agora a literatura se aproxima dessa modernidade sem tentar lhe dar um sentido fechado e absoluto. Sua aproximação da experiência busca, pelo contrário, *repetir* o sentido problemático da experiência a partir da lembrança e do contraponto entre presente passado; do contraste entre realidade e imaginação; e, sobretudo, a partir da condição fantasmática que reconhece, não mais apenas na literatura, mas também e fundamentalmente no real. (...) correndo o risco de ser repetitiva: não se trata de mostrar que a realidade é um efeito de representação, mas de conceber a escrita como um modo de aproximação de uma realidade confusa e incognoscível. (GARRAMUÑO, 2012, p. 127-28) (grifo da autora).

Sem querermos remendar as palavras de Florência, mas vale o grifo sobre essas ideias para delimitar um devir entre escritura e representação do real, no qual se percebe o espaço de dupla captura entre um e outro. Diferente se se pensar o que parte de que para onde, encontramos a escrita literária como possibilidade de construção para a vida empírica, como o contrário em procedimento. Nesse sentido, portanto, em vez de nos preocuparmos com o que do poema de Cossan ganha respaldo na sua biografia, na sua forma de viver como um ser de carne-osso-tendão, deixamos a poesia como objeto aberto às forças teóricas de quem trabalha, como nós, com a leitura crítica, mas como uma possibilidade utilitária à existência daqueles que se servem da poesia como lugar privilegiado para se pensar a vida como o viver em si mesmo.

Nesse afã, por conseguinte, pedimos licença ao respeitado Marcos Siscar, no momento em que ele procura pensar como a poesia a partir da década de 70 do século passado consegue lidar com questões frente a autores modernos, tais como Drummond e Cabral, por exemplo, Para esse crítico de poesia, no artigo *Do fundo de um naufrágio: estados de poesia contemporânea*, muitas das publicações de destaque dos poetas de agora precisam ressignificar o ressentimento da falta de “um sentido historicamente mais determinado, diferente da posição de algo *flutuante*, à deriva, que parecem ter assumido dentro da nossa compreensão da história literária” (SISCAR, 2016, p. 75). Sem coroar com louros a escrita de Roberto Cossan, no entanto, procurando fazer jus ao que temos averiguado na arte poética dele, é bem provável que ele tenha encarado o desafio paradoxal de “tomar pé no lugar de um ‘naufrágio’” (*ibidem, ibidem*). Dentro de uma tradição, dentro de um fazer contemporâneo frente às produções

de antes, Cossan consegue, em muitos casos, de possibilitar, pela escrita, condições de um ponto de vista, tais como suas possibilidades de realização em texto literário, assim como viabilizar as dificuldades de habitar um lugar – seria conveniente chamar de *circuito*? – onde, inicialmente, tudo parece perdido.

2. *A escritura, o corpo e o exterior: quando o poema é gesto de performance*

Depois de delineadas algumas das questões processuais para o trabalho de leitura que realizaremos um pouco mais detalhado nesta seção, passamos, de fato, ao que se prometeu na parte anterior deste ensaio, mas que, como todo encontro, como provavelmente pensaria Deleuze, acabou fracassando. Se quisermos ser um pouco mais complacentes com nossas intenções crítico-teóricas, podemos enunciar, em vez de fracasso, roubando, agora, as palavras de Guimarães Rosa, que o encontro se tornou o leite que a vaca não prometeu.

Sem mais delongas, a partir da mensagem do poema apresentado na seção 2 deste trabalho, mais do que mecanismos precisos de controle da existência, uma vez que tudo é miscível e afeito a contaminação de sabores, texturas e reconfigurações – veja a casa que se ressignifica a partir de um copo de cristal que se parte –, a ideia de vida se apresenta em uma concretude suplementar. Isso porque, aos moldes da filosofia de Deleuze, a voz poética performatizada no poema acima assume uma negação da vida para longe de ela se fazer como “produção” de vida.

O referido filósofo francês, no *post-scriptum*, último capítulo de *Conversações*, ao partir das ideias de Foucault, apresenta-nos um novo modelo de sociedade: a de controle, cuja forma de atuação estaria na manifestação do biopoder como mecanismo de produção de novas formas de subjetivação. Haveria, então, uma mudança da lógica repressiva – necessária para o reaparelhamento do corpo como uma espécie de proteção dele contra os mecanismos de sentir, como averiguou Foucault ao analisar o surgimento dos aparelhos de subjetivação da sociedade disciplinar durante o século XIX – para uma dinâmica produtiva incrustada no exercício do poder. Nessa maneira de atuação do poder nas subjetividades, formas sistêmicas do poder seriam capazes de realizar o rebaixamento biologizante da vida das populações, principalmente ao que tange a um *ethos* humanista pelo qual se realiza uma padronização sócio-histórica, psico-política e afetivo-subjetiva das singularidades do indivíduo.

Contrária ao mecanismo descrito anteriormente, a poética de Cossan possibilita um fora sobre o que se move por dentro dessas formas de subjetividade. Do escuro do interior, do indecível dos sabores entre peixe e frango temperados com pimenta grega e alcaparras, o estar em clínica dessa poética afirma-se como biopotência em direções diversas. Nesse momento, podemos perceber o estar de se enxergar a vida no que lhe é imanente, dando dimensão profundamente superficial ao se manifesta em singularidade de UMA VIDA, de uma vidinha/vidona, a ser brindada por nós na proa estrelar de uma escritura completamente apartada da intimidade com as formas de existência empiricamente experimentadas, ou experienciáveis pelo poeta.

Como queremos, neste momento, fazer perceber, o interesse de Cossan está para além do reconhecimento corporal de uma afetação de alma, possivelmente reconhecível na face, como era comum aos romances românticos do século XIX. Tampouco, o estar em clínica almeja a correlação dinâmica entre as formas de enunciado no quais se apresentam a expressão particular e íntima de um EU, tampouco as presenças de enunciação possíveis de se delinear o pensamento desse sujeito de experiência. Portanto, mais do que saber “quem fala”, ou “de qual lugar se fala”, radicalmente também não interessa muito “do que se fala, mas sim, como nos sugere Guattari (*Apud* PELBART, 2016, p. 21), importa mais “o que fala através de nós”. Para sublinhar esse pensamento, considerar apenas a proximidade da busca ao alheio seria o mecanismo pertinente a escaparmos ao esvaziamento com que o pronome “nós” se configura como recusa das singularidades. Como transcendência, devido ao seu papel categórico, esse pronome fica-nos como elemento ôntico de nosso ser no mundo. É preciso chegarmos, não obstante, a uma literatura, ou como faz Roberto Corrêa dos Santos, a uma poética na qual o impensado – aquilo que nos é exterior – seja-nos apresentado como forma do que não nos dávamos, até então, conta. Esse não seria o lugar que se almeja para a literatura, para poesia contemporânea, quando se constituem como código possível ao impossível de se escrever de novo na sutileza singular de uma vida possível de ser, de insistentemente existir para sair de si mesma. Então, diferente à comodidade do lugar conceitual do “nós”, segundo o qual se mimetiza um viver que todo mundo já o faz, a poética de Cossan parte de uma estranheza solavancante, como já afirmamos mais acima, ao se propor como íntima, como uma zona de investidas afetivo-intimistas.

Para entender melhor essa zona de proximidade simulada no poema que elencamos para uma compreensão um pouco mais minuciosa da

poética do querido Roberto, precisamos, antes de tudo, de considerar, primeiro, o lugar onde a produção lançada por nós como objeto de jogo foi publicada. Desconsiderando, portanto, a necessidade de busca imediata de reconhecimento, uma vez que Roberto Corrêa dos Santos possui uma trajetória de publicações bastante consistentes e respeitáveis no meio editorial brasileiro, não devemos ser ingênuos em considerar o *Facebook* do autor como meio de visibilidade para mais um poema dele. Nesse sentido, então, deixando de lado nossa ingenuidade, a partir da série de efeitos alcançáveis por essa decisão de autoria e publicação impõe àquele poema uma dimensão performática da literatura. Como um campo experimental, o texto poético de Cossan abre possibilidades outras de significações, porque extrapola o meio institucional do título literatura comum ao campo mais determinado de signos destinados ao livro dessa disciplina, já que são previstos modos de produção, de circulação ou de recepção específicos. Num espaço virtual destinado à atenção distraída, em que a autoria não confere tamanha autoridade ao que se produz, a escolha de uma rede social cujo nome, em tradução literal, seria “livro de rosto” para pensarmos, como reflete bem o próprio Roberto, agora numa interface teórico-discursiva, ao escrever *Modos de saber, modos de adoeecer*, o suporte técnico dessa rede social como mais valia de uma representação na qual se intimize o sentimento, a identidade.

Como é sabido por todos, o *Facebook* é uma das ferramentas de exposição da vida particular de cada um de nós, no qual, seja pelas fotos publicadas, pela descrição mínima que fazemos de nós, conferimos materialidade e correspondência a esse simulacro de nós mesmo com o que podemos empiricamente experienciar em existência. Em suma, num suporte tecnológico cuja significação de intimidade parece única e cheia, Cossan propõe um poema à espera de uma operação de leitura ingenuamente transcendental, pela qual se buscaria, talvez, numa aposta de dados, associar o enunciado desse texto poético ao reconhecimento do homem vivo por trás da persona – o seria personagem? – enunciativo no poema que lemos. Radicalmente centrado no simulacro do corpo do artista, esse poema abre espaço para o que se almeja há muito na literatura contemporânea: um espaço interior completamente falso, cuja dobra de si mesmo em si faz com que se possa dar lugar ao que é fora.

Antes de darmos continuidade ao que vimos realizando nesse espaço de crítica teórica para o movimento de procedimento de escritura presente no poema em discussão, é curioso pensarmos, ainda, como o lugar da palavra *performance* se faz necessário, mas, ao mesmo tempo, escorregadia à nossa discussão. Para tanto, para deixar um pouco mais cla-

ras nossas ideais, recorremos, aqui, às palavras de Renato Cohen, ao pensar a *performance* como linguagem, que, por sinal, é nome de uma das obras mais importantes desse intelectual.

No livro homônimo, Cohen (2013) parte da análise do teatro, o qual, diferentemente das demais linguagens, seria o aqui-agora, uma realização viva, no qual algo está acontecendo, para diferenciar o lugar do *performer* e o do ator, ou, como prefere chamar, do comediante. Nesse momento de leitura da obra de Cohen, somos impelidos a pensar a necessidade de se estar diante do corpo do ator para que a materialização do personagem possa ocorrer, assim como a do *performer*. Todavia, ao pensarmos o eu da enunciação de um poema cuja estrutura em linguagem só simula uma contraparte com a enunciação em presença a um suporte como o do *facebook*, realizamos um movimento de percepção segundo o qual é linha de fuga por onde transcorre a obra de Roberto. Como já afirmamos, em vez de um lugar de sustento a um eu que chegue, por meio da referência textual em dêixis, à experiência empírica de um sujeito conhecido pelo nome de publicação do perfil virtual na rede, ficamos diante de uma opacidade desse sujeito. Em vez de réplica, o eu personagem, lugar de discurso possível à materialização corpórea na ficcionalidade do enunciado literário, se dobre em si mesmo, realizando mais uma volta de fuga. Pelo teste do simulacro de um suposto *post*-poema, o corpo do gesto de autoria se formula um código tão lacônico quanto a veridicção do esperado em leitura. Nesse momento, como um corpo vazio de órgãos, como uma potente célula-tronco, o que era um eu transparente, vibra num corpo de texto, materializado em palavras e em signos linguísticos, mas que finaliza sua aparição como uma persona. Seria, nesse processo todo, a chance se fazer conviver simultaneamente com o próprio ser do poeta como sujeito empírico com o ser de sua projeção em personagem? Para tanto, parece-nos que esse movimento realiza uma ruptura entre o entendimento do eu presente no poema em discussão como um signo que apontaria para a representação semiológica de um referente no espaço de vida particular a Roberto Cossan. Nessa feita, então, abre-se o caminho para o que queremos entender como *performance*, porque, mais do que uma ilusão cômica de que de que esse lugar enunciativo apontaria para um tentar ser do Cossan, estamos diante à atuação de um gesto de escrita, de uma função autor que consegue manter o desdobramento do signo a outro e mais outros signos, a outras e mais outras UMA VIDA possíveis de aparecer. Seria nesse sentido, portanto, a indecidibilidade à qual chegamos diante do processo de escritura: se o *performer*, em sua atuação, se precisa fazer presente, como haveria a possibilidade de atuação num

gesto de um eu que está constantemente escapando de si mesmo ao se presentificar na voz enunciativa do poema?

Uma suposta resposta ao elaborado anteriormente precisamos pensar ao contrário do humanismo reducionista de que por dentro somos todos iguais. Sendo assim, o poema, nesse sentido, performatiza, também, como um apelo ao singular, àquilo mais humano de nós: a importância das diferenças, pelas quais somos constituídos. Então, num espaço que não é neutro, o poema proposto nas redes sociais de Roberto Cossan se formula como um simulacro de um corpo onde o discursivo e o simbólico simulam uma transparência com a vida desse sujeito de carne, osso tendões e gosmas. Numa tática de ocupação e de ressignificação, a opacidade se impõe como dobra para se rejeitar toda a forma de arte e literatura transparente e transmissível como prova de que o Roberto é íntimo nosso, ou que eles está num estágio de vida tal, chegamos ao fazer poético como prova de uma visibilidade apenas, como um processo infinito de desdobramentos sobre si mesmo. Em virtude disso, num trabalho de recolha, salientamos a busca por um trabalho de desenvolvimento pessoal, seja na vida prática do próprio Roberto, seja na experimentação da sua poética, realiza-se uma das questões, conforme nos apresenta Cohen, mais pertinentes à arte da *performance*: “um palco de experiência ou de tomada de consciência para utilização na vida” (2013, p. 105). Mais do que palco, diríamos que a poesia de Cossan serve a si mesma como circuito privilegiado para as possibilidades de testes teóricos. Não seria muito lembrarmos, aqui, a produção desse autor apara além do lugar da literatura. Ele, além de poeta, é ensaísta, teórico da arte e da literatura, assim como professor acadêmico da UERJ. Sendo assim, portanto, em constante ensaio, em interminável preparo pela e na linguagem, Cossan projeta um lugar de *performer* na dobra de si mesmo *persona* comum à presente no *facebook*.

Ao partir da extrojeção do que se apresenta como formas de força, pela presença, possível dos comentários ao pé do poema publicado na referida plataforma virtual, a atuação da poética de Cossan, num aqui- agora da presença, do corpo a corpo com a arte em autoria, ganha energia necessária ao espaço de clínica em que se coloca uma subjetividade intercambiável. Por ser um universal arquetípico (COHEN, 2013, p. 107), a *persona*, que, devido ao tirar de si mesma figuras de leitura possíveis, completamente singulares, em vez de particulares, possibilita o encaminhar de nós mesmos a esse estágio de consciência de si por uma mobilidade não mais molar, como era comum à intersubjetividade de um EU-OUTRO, como tem sido presente nas formas de biopolítica de que tanto critica De-

leuze. Em vez de uma mola propulsora, a viabilidade do impossível, do incorpóreo e do lugar de vazio em potência faz com que entremos em clínica pelo lugar de pensamento que devemos realizar diante de uma galeria de figuras possíveis como a persona deixada na obra poética de Cossan. Isso porque não importa mais a que estado de consciência ao qual podemos chegar, importa mesmo o procedimento de pura metamorfose em tudo possível e (in)imaginável que um gesto de autoria consegue possibilidade de uma performance na qual nem o eu poemático encontra-se presente. Diante ao que escapa, perto do que o corpo se baseia ao seu exterior, entendemos como a *performance* consegue não ter uma linguagem própria, mas sim híbrida, tal como o poema-ensaístico-experimento-objeto-de-arte-visual que realiza Cossan, porque, num gesto de criação e atuação, tudo em torno dele é absorvido e assimilado como ponto de força e de mobilização. Por essa máxima, é preciso pensar ainda que, devido ao trabalho com a extrojeção, as *personas* sejam nada realistas. Como uma fita *moebius*, num avesso ao nihilismo de redução a um vazio negativo, elas mantêm, em si mesmas, uma potência de energia tal capaz de resguardar-lhes uma verossimilhança com a contraparte da qual surgem: o corpo de Cossan, que fica como um signo embaralhador, como uma catálise de aceleração dos regentes em contato com os corpos de leitura nossos.

3. *Considerações finais*

Dentro do artificialismo de pura *mimeses de produção*, como afirma Costa Lima, a escolha do *facebook*, ainda mais em tempo de *fake News*, dota o espaço de uma nova potência simbólica e material, como um lugar de disputa de dizibilidade e ocupação. Isso é possível graças à capacidade dessa rede social de se apresentar como uma heterotopia – entrelaçamento em um só lugar real diversos locais que são em si mesmos incompatíveis. Sendo assim, o espaço da escrita escolhida por esse autor performatiza a crença de um Eu que tem um fundo alcançável e atingível pela leitura. Ao contrário disso, essa *performance* realoca a escrita de Roberto no poder performativo do discurso: as palavras criam, então, um esvaziamento pleno. A partir de uma representação simulacral de identidade, sabemos que estamos diante de uma máquina capaz de desdobrar a diferença no momento em que se realiza a cópia em infinito. Como numa máquina de caráter automático de fotocópias, a diferença surge viva e incompreensível no movimento que se tem de, pela superfície de fazer igual. Do susto, do risível e do ridículo disso tudo, como o

personagem de *Blow up*, filme do italiano Antonioni, caímos no zero de UMA VIDA.

Nele, damo-nos conta que, em vez de significação plena de sentidos únicos e imutáveis, o corpo individual, assim como aquele posto em clínica, precisa ser alçado ao patamar de significante feliz e superficial, onde sejam ativadas as energias filosóficas e toda a gama de força erótica de busca pelo que está fora. Essa é a ida de que temos de nos valer sempre. Não mais na esfera do legível e reconhecido, o corpo nosso fica afeito a uma ordem de pensamento filosófico e vibrátil, capaz, então, de uma interseção de subjetividades em estado de contratransferência. Por isso, parece-me que o poema de Roberto nos faz, numa experiência de arte, numa abertura de nós ao exterior, obriga-nos ao compromisso com a existência de materialidades corporais. Elas, em vez de certezas, abrem-se apenas para possibilidades de ação. Esse é o caminho pelo qual chegamos à clínica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLOW-UP – depois daquele beijo. Direção: Michelangelo Antonioni. Itália. DVD Music, s.d.. 1 DVD (111min). Título original: Blow-up.

COHEN, Renato. *O performer*, ritualizador do instante-presente. In: *Performance como linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 91-112

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: *Conversações*. 3. ed. Trad. de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 223-30

_____. Uma conversa, o que é, para que é que serve?. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2004. p. 9-50

_____. Uma imanência: uma vida... In: *Educação e realidade*. Revista Universidade Federal do rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2. ISSN 2175-6236, 2002, p. 10-18. Acesso em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>, 24 de abril de 2019, às 3h45min.

GARRAMUÑO, Florência. A narração da experiência. In: *A experiência opaca: literatura e desencanto*. Trad. de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 93-150

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LIMA, Luiz Costa. Paris ante o olhar baudelaireano. In: *Mimesis e modernidade: Formas das sombras*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980, 108-83

MORICONI, Ítalo. Que poesia? A poesia e as línguas do Brasil: algumas notas. In: OLINTO, H.K., SCHOLLHAMMER, K.E., SIMONI, M. *Literatura e artes na crítica contemporânea*. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2016. p. 125-32

PELBART, Peter Pál. *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

PUCHEU, Alberto. Que porra é essa – poesia?. In: *Que porra é essa – poesia?*. Rio de Janeiro: Azougue, 2018. p. 9-22

SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Clínica de artista I: face ao reto o lobo*. Paraná: Circuito, 2011.

_____. *Modos de saber, modos de adoecer: O corpo, a Arte, o Estilo, a História, a Vida, o Exterior*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SISCAR, Marcos. Do fundo de um naufrágio: estados de poesia contemporânea. In: *De volta ao fim: o “fim das vanguardas” como questão da poesia contemporânea*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 67-75

SOUZA, Eneida Maria de. A teoria em crise. In: *Crítica cult.* 1. reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 63-74