# XXVI SELL

Letras em discussão: pertinências
e contemporaneidades

# ANAIS/2021

# Artigos Completos

5 a 8 de outubro

www.sell.unir.br

xxvisell@gmail.com

UNIR | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

 ISSN-2175-473X

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia

S471a Seminário de Estudos Linguísticos e Literários – SELL (26.: 2021: Vilhena – RO)

Anais do XXVI Seminário de Estudos Linguísticos e Literários (SELL): : Letras em discussão: pertinências e contemporâneidades: 05 a 08 de outubro de 2021, [recurso eletrônico]/ Karina Rodrigues de Faria, Leandro Wallace Menegolo, Rômulo Giacome de Oliveira Fernandes (Orgs.) -- Vilhena,RO: DAELL/UNIR, 2021.

Edição digital. Disponível em: www.sell.unir.br
ISSN-2175-473X

1. Estudos Linguísticos - Seminário. 2. Tecnologias digitais. 3. Pandemia. 4. Literatura brasileira. I. Faria, K.R. II. Menegolo, L. W. III. Fernandes, R. G. de O. IV. Costa, Ana Carolina L. (Ed.).V. Moraes, Walmira S. A.(Ed.) VI. Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários/ UNIR. VII. Título

CDU 81'01/'08

Bibliotecária Patricia de Mello Cardoso CRB 11/929

XXVI Sell

Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

## FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

*Reitora Profª. Drª. Marcele Regina Nogueira Pereira*

*Vice-Reitor Prof. Dr. José Juliano Cedaro*

## CAMPUS DE VILHENA

*Diretor Prof. Dr. Claudemir da Silva Paula*

## DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

*Chefia: Prof. Dr. Leandro Wallace Menegolo*

*Prof. Dr. Rômulo Giacome de Oliveira Fernandes*

## REALIZAÇÃO

*Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários-DAELL*

*UNIR-Campus de Vilhena*

## COMISSÃO ORGANIZADORA

*Profª. Drª. Karina Rodrigues de Faria*

*Prof. Dr. Leandro Wallace Menegolo*

*Prof. Dr. Rômulo Giacome de Oliveira Fernandes*

## COMISSÃO EDITORIAL

*Profª. Drª. Ana Carolina Lopes Costa*

*Profª. Drª. Walmira Sodré Austríaco Moraes*

# APRESENTAÇÃO

Os Anais do XXVI SELL – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários/2021 reúne os artigos completos escritos, por ocasião do evento, por alunos de graduação, pós-graduação e professores. A XXVI edição do SELL foi 100% virtual e contou com uma participação expressiva de pesquisadores de várias universidades do Brasil.

Os artigos completos publicados neste caderno[1] revelam a amplitude e consistência do tema proposto para o XXVI SELL – *Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades* – e reforçam a importância do diálogo aberto entre as mais diferentes instituições de ensino do nosso país.

Encontram-se aqui, como resultado de uma ação reflexiva coletiva, pontos de vista que acenam para um protagonismo necessário em um momento crítico da história: o momento da pandemia causada pelo Corona Vírus.

Com a perspectiva voltada para uma formação humanística, o contexto do XXVI SELL mostrou-se como um "lugar" de valorização do conhecimento cujas bases evidenciam uma preocupação com o OUTRO, com a ciência e com o mundo.

Os artigos aqui reunidos põem em relevo a importância de olhares comprometidos – neste momento tão desafiador – com a formação continuada de professores-pesquisadores nas áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Literaturas.

Uma palavra pode descrever a essência dos trabalhos que surgem no painel do XXVI SELL – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários/2021: inquietação, e essa palavra é o arrimo de todos os argumentos expostos. Nada do que motivou a equipe de trabalho que criou o tema do XXVI SELL ficou para trás: nos escritos dos participantes a relação do ensino encontra-se manifesta, assim como fora desejado. Nas mais complexas nuances essa relação emerge apreciada, ponderada e, sobretudo, analisada.

[1] O conteúdo (regras gramaticais, uso de imagens, respeito aos direitos autorais etc.) dos artigos publicados nestes Anais é de inteira responsabilidade dos seus autores.

# SUMÁRIO

**SIMPÓSIO 01 -** LITERATURA, MELANCOLIA, MEMÓRIA E SILÊNCIOS

**Coordenador:** Sandro Adriano da Silva-Universidade Estadual do Paraná


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Letícia da Costa Chaplin (Universidade Federal do Rio Grande – FURG) | DE AUSÊNCIAS & DISTÂNCIAS TE CONSTRUO: 25 ANOS SEM CAIO F. | 12 |
| • Ibrahim Alisson Yamakawa (Universidade Estadual de Maringá – UEM) | OS DESDOBRAMENTOS DOS SILÊNCIOS EM APRENDER A REZAR NA ERA DA TÉCNICA, DE GONÇALO M. TAVARES | 22 |
| • Tais Siqueira do Nascimento (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (PPGL)) | UM TETO TODO SEU, DE VIRGINIA WOOLF: AS MULHERES, A FICÇÃO E O SILENCIAMENTO | 30 |
| • Neila da Silva de Souza Universidade de Brasília ( UnB) | A OUTRA: APORIAS DA ESCRITA EM UMA/ DUAS, DE ELIANE BRUM | 35 |


**SIMPÓSIO 03 -** TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA(GENS) EM TEMPOS DE PANDEMIA: ADAPTAÇÕES, COMPLEXIDADES E RESILIÊNCIAS

**Coordenadores(as):** Adson Luan Duarte Vilasboas Seba- Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT
Vera Lúcia Conceição da Silva- Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Campus Porto Velho


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Elisandro Félix de Lima (FCR) | O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA APLICAÇÃO DO MÉTODO SALA INVERTIDA EM AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS | 45 |
| • Flávia Zanatta ( IFRS)<br>• Mateus Freitas Charloto - UFRGS | O AVEA MOODLE NA PROMOÇÃO DE OFICINAS DE REDAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO NO MEIO DO CAMINHO TEM O ENEM | 55 |
| • Isabel Gomes de Moraes (EPAOS)<br>• Tatiane Souza Alves (EEDIEB) | O PROFESSOR E OS CONFLITOS INTERNOS/EXTERNOS MEDIANTE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS | 62 |

| | | |
|---|---|---|
| • Jeannine Braga Bloc (URCA)<br>• Felipe Ridalgo Silvestre Soares (URCA)<br>• Larisse Carvalho de Oliveira (URCA) | ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA: RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA URCA/CE | 70 |


## **SIMPÓSIO 04 -** LITERATURA BRASILEIRA EM UM SÉCULO: DA SEMANA DE ARTE MODERNA À ATUALIDADE

**Coordenadores (as):** Prof. Me. Ivson Bruno da Silva -UFPB
Prof. Ma. Sheyla Maria Lima Oliveira-UFPB


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Camila Sena Sidou dos Santos (UNIR) | A REPRESENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO NO CONTO “A ESCURIDÃO”, DE ANDRÉ CARNEIRO | 77 |
| • Mariana Janaina dos Santos Alves ( Universidade Federal do Amapá) | MODERNISMO NA AMAZÔNIA E A NEGRITUDE EM BRUNO DE MENEZES | 87 |


## **SIMPÓSIO 05** - FALARES CONTEMPORÂNEOS DO NORTE BRASILEIRO: DESCRIÇÃO E USO

**Coordenadores (as)**: Celeste Maria da Rocha Ribeiro/ Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
Romário Duarte Sanches/ Universidade Estadual do Amapá – UEAP


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Edmilson José de Sá (CESA/UPE) | PROSTITUTAS NOMEADAS POR AMAZONENSES, AMAPAENSES E COLOMBIANOS JUNTAS NA MESMA CASA: UM CONFRONTO DE DENOMINAÇÕES LEXICAIS | 101 |
| • Ruan Vales Viana (UNIFAP)<br>• Celeste Maria da Rocha Ribeiro (UNIFAP) | PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO /S/ EM CODA MEDIAL EM FALANTES INDÍGENAS DE PORTUGUÊS L2 MORADORES DE OIAPOQUE – AP | 111 |
| • Amanda Montserrat Herrera de Souza (UEAP) | MULHERES MAZAGANENSES DO CARVÃO: UM ESTUDO PRELIMINAR DA CONCORDÂNCIA | 119 |

| | | |
|---|---|---|
| • Edna dos Santos Oliveira (UEAP) | NOMINAL À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA | |


## **SIMPÓSIO 06:** ENSINO E APRENDIZAGEM COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

**Coordenadoras:** Edna Pagliari Brun- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Juçara Zanoni do Nascimento- Universidade Federal de Rondônia


| Autor(as) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Patrícia Ferreira Miranda (UNIR)<br>• Marli Lúcia Tonatto Zibetti (UNIR)<br>• Débora Ferreira da Silva Feitosa (UNIR) | AS TDIC NO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOCENTE SOBRE O ACESSO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO | 128 |


## **SIMPÓSIO 07**- DA GRAMÁTICA AO TEXTO OU VICE-VERSA: A ENGENHARIA LINGUÍSTICA

**Coordenadoras**: Denise Salim Santos-UERJ
Tania Maria Nunes de Lima Camara-UERJ


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Jessica Julliana Bezerra Gondim (UERJ )<br>• Tatiane Ludegards dos Santos Magalhães (UERJ) | DIFERENTES FORMAS DE DIZER O MESMO: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO | 136 |
| • Morgana Ribeiro dos Santos (IBC) | PRODUÇÃO TEXTUAL DE DECRETO POR ALUNOS DO 9º ANO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT | 145 |
| • Patrícia Pimentel Marques Cêsca (UERJ) | A GRAMÁTICA EM CONFLITO: UTILIZAÇÃO DO “A GENTE” POR UMA HISTÓRIA SOCIAL E GRAMATICAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA | 153 |
| • Tatiane Mendes da Silva(UERJ) | DA REFERENCIAÇÃO À GRAMÁTICA: UMA LEITURA ANALÍTICA DA CRIAÇÃO ONOMÁSTICA DAS PERSONAGENS DE “NA BERMA DE NENHUMA ESTRADA”, DE MIA COUTO | 164 |

| | | |
|---|---|---|
| • Darville Lizis (UERJ) | PALAVRAS DO CATIVEIRO: O LÉXICO-DISCURSO DA ESCRAVIDÃO EM " PAI RAIOL, O FEITICEIRO", DE JOAQUIM MANOEL DE MACEDO | 176 |
| • Zilda da Silva Ribeiro Teixeira (UERJ) | DINAMISMO DO LÉXICO NOS MEMES: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE NEOLOGISMOS E ESTRANGEIRISMOS | 188 |


## **SIMPÓSIO 08** - JOGOS EM (QUASE) TUDO: RPG, USOS E FUNÇÕES

**Coordenadores (as)**: Maira Zucolotto-Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Pedro Panhoca da Silva-Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Sarah Moralejo da Costa (CEETEPS), Fatec Padre Danilo José de Oliveira Ohl (Barueri)<br>• Amanda Schmidt Carvalho (UFRGS)<br>• Gabriela Prates da Silva (UFRGS) | DIVERSIDADE NO RPG:<br>UMA HISTÓRIA A SER ESCRITA | 198 |


## **SIMPÓSIO 9** - EXPERIÊNCIAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

**Coordenadores (as):** Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza- Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB)

Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon-Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB)


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Tatiane Dantas Martins Robles (Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP) | PRODUÇÃO ORAL: EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS EM UM AMBIENTE VIRTUAL | 211 |


## **SIMPÓSIO 10** - FACES DA VIOLÊNCIA NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

**Coordenadora:** Janaína Buchweitz e Silva-Universidade Federal de Pelotas/UFPel


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Carla Elisio dos Santos (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)<br>• Sayonara Amaral de Oliveira (Universidade do Estado da Bahia – UNEB) | A VIOLÊNCIA NÃO É CONTRA A PROSTITUTA E SIM CONTRA A MULHER | 219 |
| • Cristian Borba da Silveira (Universidade Federal de Pelotas -UFPel)<br>• Eduardo Marks de Marques (Universidade Federal de Pelotas -UFPel) | RACISMO ESTRUTURAL E SITUAÇÃO TRÁGICA EM "O AVESSO DA PELE" (2020), DE JEFERSON TENÓRIO | 226 |
| • Deivide Almeida Ávila (Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ)<br>• Adriano Elias da Silva (Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ) | UM MERGULHO DE CABEÇA: (R)EVOLUÇÃO FEMININA NO CONTO O DIVÓRCIO, DE LÚCIA BETTENCOURT | 235 |
| • Janaína Buchweitz e Silva (Universidade Federal de Pelotas -UFPel) | A DUPLA CICATRIZ DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE *VOLTO SEMANA QUE VEM* | 245 |


## SIMPÓSIO 11 – ESTUDOS DA LINGUAGEM EM CIÊNCIAS HUMANAS

**Coordenadores:** André Soares Ferreira - Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Ivanor Luiz Guarnieri – Universidade Federal de Rondônia (UNIR)


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Francisco Higo de Amorim (PPGL-UnB) | AS METÁFORAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS COTAS RACIAIS E COTISTAS NOS TEXTOS DA MÍDIA DURANTE A PRIMEIRA DÉCADA DA LEI 12.711/12 | 251 |


## SIMPÓSIO 12 - ESTUDOS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E LÍNGUAS DE SINAIS

**Coordenadores(as):** Wasley de Jesus Santos – PPGLinC/UFBA

Daniele dos Santos Barreto – PPGLin/UESB


| Autor(a) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Shirley Danielle Cunha Bezerra (UFPB)<br>• Vânia Maria de Vasconcelos (UFPB) | LITERATURA VISUAL: PERCEPÇÕES E PROPOSTAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS | 261 |
| • Wasley de Jesus Santos (UFBA)<br>• Daniele dos Santos Barreto (UESB) | POR QUE FALAR DE AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO SURDO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA | 274 |
| • Sandra Teresinha Demamann (UFMS) | OS MARCADORES CONVERSACIONAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS | 284 |


## **SIMPÓSIO 13 –** FIGURAÇÕES PÓS-MODERNAS NAS LITERATURAS PORTUGUESA E AFRICANAS CONTEMPORÂNEAS: RASURA, REDESCRIÇÃO E LINGUAGEM

**Coordenadoras:** Camila da Silva Alavarce- UFSCar

Gisele Pimentel Martins- Doutora pelo programa de Estudos Literários no ILEEL/UFU


| Autor (as) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Sandra Mônica do Nascimento Moura (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)<br>• Camila da Silva Alavarce (PPGLit, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) | REDESCRIÇÕES DA SEXUALIDADE FEMININA NA MINISSÉRIE “PEQUENOS INCÊNDIOS POR TODA PARTE” | 292 |
| • Patrícia Fátima Soares Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia) | DE A a Z: UMA RELEITURA DO PASSADO HISTÓRICO EM OS CUS DE JUDAS, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES | 301 |
| • Ana Cláudia Romano Ribeiro (Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos)<br>• Gabriela Rodrigues de Oliveira (Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos) | LITERATURA SENEGALESA: O TEMA DA MENDICIDADE NO ROMANCE LA GREVE DES BÀTTU (1979), DA ESCRITORA AMINATA SOW FALL | 313 |

## **SIMPÓSIO 15 -** MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

**Coordenadoras:** Maria Luisa Furlan Costa-Universidade estadual de Maringá(UEM)

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira- Universidade Estadual de Maringá (UEM)


| Autor (as) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Joseane Bispo Oliveira Marques (Colégio Estadual de Serrolândia)<br>• Valéria Rios Oliveira Alves (Professora do Secretaria de Educação do Estado da Bahia) | DIÁLOGOS NA REDE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO MEDIADA PELAS TDICs NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 322 |


## **SIMPÓSIO 16 -** "O SABER-VAGALUME": DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

**Coordenadoras:** Luciana Lino Ferreira Adams

Nidiane Aparecida Latocheski- Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Arlete Toledo


| Autor (as) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Detimar Pereira de Lima/ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) | A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 335 |


## **SIMPÓSIO 17 –** LITERATURAS DO NORTE: PRODUÇÃO, RECEPÇÃO, REPRESENTAÇÃO

**Coordenadores:** Marcos Paulo Torres Pereira- Universidade Federal do Amapá

Valdiney Valente Lobato de Castro- Faculdade Estácio do Amapá


| Autores (as) | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Valdiney Valente Lobato de Castro (UNIFAP) | A LITERATURA AMAPAENSE NA VIRADA DO SÉCULO XX POR MEIO DOS IMPRESSOS | 341 |
| • Carla Patrícia Ribeiro Nobre (UNIFAP)<br>• Tainara Cavalcante Pinto (UEAP) | O ESPAÇO AMAZÔNICO NA POESIA DE ELIAKIN RUFINO | 347 |

| | | |
|---|---|---|
| • Yurgel Pantoja Caldas (UNIFAP) | | |

## **SIMPÓSIO 18:** RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID: (COM)PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

**Coordenadoras:** Enilde Rocha Vieira da Costa- Preceptora do Projeto Residência Pedagógica/UNIR, na escola Deputado Genival Nunes da Costa

Rosana Nunes Alencar-Universidade Federal de Rondônia/*Campus* de Vilhena

| Autores | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Wellington Dias Silva (UNEMAT) | RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENGLISH CLUB | 355 |
| • Clécio Ferreira Nunes<br>• Elke Lima dos Santos<br>• Luiz Eduardo Guedes ( Voluntário do Programa de Educação Tutorial- PET da UFAC) | RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO INGLÊS PARA HOTELARIA | 364 |

## **SIMPÓSIO 19:** LITERATURA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS ANTIRRACISTAS

**Coordenadoras(or):** Assunção de Maria Sousa e Silva Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Franciane Conceição da Silva Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Wellington Marçal de Carvalho Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

| Autores | Título do artigo | Página |
|---|---|---|
| • Aparecida Dias Terras Gomes (CEEFMTI "Manoel Duarte da Cunha")<br>• Roselita Soares de Faria (E. M. "Gracy Vianna Lage") | TERTÚLIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES ACERCA DO PATRIARCALISMO E ETNOCENTRISMO PRESENTES NO CONTO DE CONCEIÇÃO EVARISTO | 374 |

# *DE AUSÊNCIAS & DISTÂNCIAS TE CONSTRUO*: 25 ANOS SEM CAIO F.

Letícia da Costa Chaplin (Universidade Federal do Rio Grande/FURG)

**Resumo:** A poesia de Caio Fernando Abreu como o lugar privilegiado da falta, do olhar e da memória é o que pretendemos discutir nessa proposta de abordagem da faceta menos conhecida do escritor gaúcho, cuja morte completou 25 anos em 2021. Esta apresentação amplia questões cruciais para a compreensão da obra de Caio F. em sua totalidade, trazendo para a pauta a sua produção poética a qual alavanca importância ao lado de sua produção narrativa e dramática. Comporão o aporte teórico deste texto, principalmente, os estudos de Walter Benjamin em *Sobre alguns temas em Baudelaire*, obra que servirá como guia para a aproximação entre os poemas e a teoria interpretativa. Nesse ensaio, Benjamin aborda os fenômenos do mundo contemporâneo revelados pela poesia de Charles Baudelaire, em especial a dissonância e a fragmentação. Assim, partindo da relação poeta x mundo, veremos a poesia de Caio F. assumindo seu compromisso de ser e existir com toda a exuberância de seu teor confessional e intimista, na mesma dicção que parece impregnar a poesia moderna como um todo. Caio, enfim, se dedica a preservar o lirismo e a dignidade em poemas que abordam temas como a **falta** (de um amor, de um lugar, de um sentido), o **olhar** (sobre si e sobre o outro) e a **memória** (reminiscências e lembranças), temas determinantes e imbricados em sua produção poética.

**Palavras-chave**: Caio Fernando Abreu. Intimismo. Poesia. Memória.

O ano é 2021, o mês, fevereiro. O mundo encontra-se há, aproximadamente, doze meses submerso no maior caos que a humanidade recente já experienciou: a pandemia da covid-19. As esperanças jazem em silêncio aturdido e o que nos resta é celebrar as pequenas alegrias da vida adulta, cantadas pelo rapper Emicida. Mais do que nunca, o ano nos convida a mergulhar em universos paralelos e catárticos, como a arte, a música e a literatura. E se rememoram os grandes poetas do cotidiano, avessos aos grilhões do tempo e do espaço e, assim, um leitor mais atento pode constatar que, em 25 de fevereiro deste ano, completamos o circuito de 25 anos sem Caio Fernando Abreu.

Caio, poeta. Para os leitores de sua produção literária, pouco se conhece sobre sua vertente poética, muito embora não seja difícil imaginar que Caio tenha se aventurado a escrever poemas. Primeiro porque Caio era mesmo plural. Muitos "Caios" viviam no ser humano Caio Fernando Abreu: o escritor, o místico, o jornalista, o dramaturgo, o eterno amante das viagens, o amigo, o filho que retorna a Porto Alegre para decidir viver seus últimos dias como... jardineiro, cuidando, ao lado da família, de alamandas, girassóis, petúnias, gladíolos. Isso sem falar na reconhecida e inegável influência de poetas na obra de Caio, como Sylvia Plath, Hilda Hilst, Ana Cristina César e, a romancista e contista mais lírica, talvez, da literatura brasileira, Clarice Lispector.

A obra poética de Caio F. foi reunida em 2010, pela primeira vez, em minha tese intitulada "*De ausências e distâncias te construo:* a poesia de Caio Fernando Abreu". Nela, partindo das premissas da Crítica Genética, estudamos os chamados documentos de processo, os manuscritos, a fim de que pudéssemos ver a obra literária a partir do ponto de vista de sua criação. Assim, seguindo os rastros deixados por Caio, reconstruímos e avaliamos o caminho da produção de seus poemas, apresentando parte dos elementos responsáveis pela criação dos mesmos. Em suma, voltamos à gênese da obra, descrevendo e interpretando os sistemas que organizam essa produção. Analisamos, portanto, diários, cartas, anotações, rascunhos e

manuscritos, os quais constituíram o chamado prototexto daquilo que seria uma antologia poética de Caio Fernando Abreu. Aqui apresentamos um pequeno recorte da tese, em que despontam alguns temas em Caio F.

E por que a Crítica Genética? Em um momento social em que pululam cursos de escrita criativa, em que se lançar escritor é uma realidade tangível a todos e todas, ao menos nas inúmeras redes sociais em que interagimos diariamente, a Crítica Genética traz como princípio fundador a constatação de que toda obra literária publicada, exceto pouquíssimas exceções, é resultado de trabalho de escritura e reescritura, leitura e releitura de si e do seu produto literário. Esse processo se associa a um período significativo de pesquisa, coleta de dados e informações, elaboração mental das ideias e, finalmente, a redação do texto. E é através dos traços, das marcas deixadas pelo escritor nos manuscritos que pesquisas dessa natureza podem ser efetivadas.

Mesmo em nossos dias, em que as formas digitais e virtuais de criar ganham um espaço cada vez mais significativo, muitos escritores têm um cuidado meticuloso com as etapas de sua criação, como Caio teve ao longo de sua breve vida. O esforço do escritor por guardar seus rascunhos denota seu desejo, talvez secreto, de compartilhar os caminhos da escritura. Caio, mesmo tendo viajado o mundo inteiro, preservou os manuscritos de seus poemas por toda a vida. Também Clarice Lispector revelou que o romance *Água viva* não era exatamente um romance. Eram anotações, rascunhos, pedaços de papel, de guardanapos, um amontoado de ideias e palavras e emoções sem conexão guardado em uma caixa, esquecida em um armário qualquer. Um dia, ao olhar a dispersão das anotações (ou ao ser olhada por elas?), Clarice viu nelas um elo não planejado. E a literatura ganhou *Água Viva*. Tudo isso revela-nos muito sobre o fazer poético. Almuth Grésillon confirma:

> Da parte do autor, há, indiscutivelmente, um desejo ambivalente e mascarado de retenção e de exibição: guardar esses fragmentos mais pessoais da escritura, conservar para uma glória póstuma incerta esses testemunhos da solidão criadora, esses sinais do risco absoluto, do erro, da rasura e dos fracassos. (GRÉSILLON, 2007, p. 14)

Todos os conceitos da Crítica Genética sobre a escrita criativa, na medida em que valorizam a criação enquanto *processo*, remontam a um mesmo princípio: o *dinamismo*. Essa percepção desloca o olhar dos críticos e pesquisadores literários, não mais para o produto final, mas para o percurso percorrido pelo autor até aquilo que considerou como a obra acabada. A literatura passa a ser vista como um *fazer*, como uma fábrica ou oficina em constante movimento.

Inúmeros depoimentos evidenciam a preocupação de Caio em trabalhar exaustivamente os textos, e isto não é diferente com os poemas. Sobre seu processo de criação, declarou em entrevista ao ***Suplemento Literário de Minas Gerais***, em agosto de 1970:

> Geralmente a "coisa" parte de uma frase, de uma imagem qualquer; depois isso cresce, se ramifica, ganha outras conotações e, um dia, explode. Depois é suar em cima do texto primitivo, trabalhando, retirando, ajeitando. Mas absolutamente nada, nenhuma sensação é semelhante a de olhar algum trabalho meu e percebê-lo realizado ou, pelo menos, honesto.

Desse depoimento, em que Caio procura organizar seu pensamento a respeito dos passos registrados no percurso criativo, percebemos a tentativa – talvez involuntária – de conceituar o processo de elaboração de uma obra. À primeira versão de um texto, Caio dá o nome de t*exto primitivo*: aquele que surge de um pequeno estímulo e se amplia. A seguir, o escritor utiliza-se daqueles conhecidos conceitos das operações básicas de escritura (claro, sem assim denominá-los), explicitados por Almuth Grésillon: *acrescentar, suprimir, substituir e permutar*. Dessa forma é que Caio compreende a criação literária: somente mediante trabalho de leitura e releitura, escritura e reescritura é que um texto torna-se uma obra, constituída como tal, acabada.

Maiakovski (1991) afirma que fica depositado na mente do poeta um grande número de *reservas poéticas*, porém as mais complexas devem ser anotadas num bloco. E de que se nutrem essas reservas poéticas? Que parte do tempo do poeta é dedicada à elaboração dessas reservas? Se poetizar é um ofício, então quais serão os instrumentos de trabalho? Quais os recursos de que lança mão o poeta, este operário das palavras? É na busca por respostas a essas questões que mergulha tão profundamente no estudo dos manuscritos a Crítica Genética.

Será essa a razão de a Crítica Genética, sim, causar um certo desconforto no campo dos estudos literários? Esse mal-estar parece vir, além de outras direções, da dessacralização do texto literário. Aquela harmonia definitiva do texto impresso e publicado é abalada em sua mais tênue estrutura quando nos deparamos com os originais que revelam o processo criativo. As teorias da gênese, então, parecem complicar o problema do objeto literário, uma vez que o texto é um artigo muito mais complexo do que aquele exposto na prateleira da livraria.

E como a Crítica Genética não tem um fim em si mesma, o passo seguinte, após o estudo dos processos de criação, é o imprescindível mergulho nos temas que emergem de tanta burilação. Para a compreensão da unidade que cerca os poemas de Caio F, unidade presente, principalmente, na temática que permeia seus poemas – quais são os temas recorrentes e como são construídos nas diversas etapas de escritura – recorremos a Walter Benjamin, principalmente, em seu ensaio *Sobre* a*lguns temas em Baudelaire*.

No ensaio de Benjamin, temos a abordagem dos fenômenos do mundo contemporâneo revelados pela poesia de Charles Baudelaire, em especial a dissonância e a fragmentação. Benjamin, então, busca em Baudelaire reflexos dessa Paris fragmentada, originada pelo sistema capitalista, em que o sujeito sente sua identidade se despedaçando quando passa a viver sob as normas dessa dinâmica social. Para ele, até o poeta passa a fazer parte das relações de mercado, na medida em que comercializa seus versos, devido a dois fatores: a transformação da palavra em artigo vendável e a transformação do poeta em "operário das letras". Assim, partindo da relação *poeta x mundo*, o filósofo alemão questiona todas as relações do *homem x mundo* que podem ser pensadas na poesia de Baudelaire.

Foi essa a aproximação possível para pensarmos na temática dos poemas de Caio, contemporâneo de uma geração que se viu em meio à industrialização e ao consumo crescente. No entanto, Caio encontra-se no outro extremo: enquanto Baudelaire assiste ao nascimento do Capitalismo, o poeta gaúcho vive o declínio desse sistema e da utopia de que se julgava capaz de vencer as pressões sociais provocadas por esse sistema econômico. Benjamin vê no Capitalismo o cumprimento das promessas de destruição do sujeito e da desintegração dos objetos. Segundo o filósofo, Baudelaire compreende bem essas circunstâncias e, mais que isso, sua poesia associa-se a uma missão: inseri-la nos espaços vazios deixados pelo fim das experiências do sujeito.

Preservar o lirismo parece ser uma tônica na obra de Caio. Não o lirismo comedido e bem comportado, mas o lirismo dos loucos, o lirismo libertação cantado por Bandeira. Caio também se dedica a preservar o lirismo e a dignidade em poemas que abordam temas como a **falta** (de um amor, de um lugar, de um sentido), o **olhar** (sobre si e sobre o outro) e a **memória** (reminiscências e lembranças), temas determinantes e imbricados em sua produção poética.

Não só esses, mas toda a temática da poesia de Caio dialoga entre si, apontando para o enfoque de subtemas sobre os quais incide a experiência do poeta, cujos temas são tão dominados que já os integrou ao seu eu. Somente assim podem ser transfigurados em poemas.

A poesia de Caio, desse modo, assume seu compromisso de ser e existir com teor confessional e intimista, na mesma dicção que parece definir a poesia moderna como um todo e de quem sorveu em goles ansiosos de Clarice Lispector, conforme afirmamos anteriormente. Recolhido em sua subjetividade, o poeta, na lírica contemporânea, convida o leitor para um convívio estreito com a vida interior. Assim, cúmplices, leitor e escritor podem alçar voos ambiciosos rumo à exploração da intimidade e da identidade.

A tendência do lirismo da poesia de Caio é a mesma expressão do lirismo no mundo contemporâneo, pois emana de sua mais profunda intimidade, sem, no entanto, exprimir uma condição exclusivamente sua. Não são sentimentalidades pessoais as de Caio. É da condição humana que fala sua poesia. O poeta parte de sua experiência pessoal e ruma para o que há de mais geral nas relações do homem comum, que pode se identificar com a poesia confessional, procurando encontrar na poesia do outro seu próprio retrato. Um autorretrato desenhado por mão alheia, mas uma mão especialmente qualificada para talhar a imagem de rostos banhados por incertezas e devaneios: a mão do poeta.

No entanto, ao mesmo tempo em que Baudelaire abraça a missão de resgatar o lirismo perdido, Caio toma posse desse objetivo apenas em parte, uma vez que publicou apenas dois de seus poemas. Os demais somente vieram a público mais ou menos quinze anos após sua morte. As perguntas são muitas e as respostas poucas, ou nenhuma. Poetizar o lirismo dos loucos, o lirismo libertação, fardo pesado demais? Até para Caio? Talvez, frente a tantas desilusões, o poeta Caio não acreditasse mais na poesia como instrumento de expressão e significação?

Talvez Talvez. Talvez, dada a transitoriedade das coisas, o poeta não dê conta de estabelecer a plenitude dos sentidos, conforme podemos observar no poema *Curtume*, de 25 de março de 1980:

Curtume

Nenhum poema libertário
libera a tarde do gigantesco inútil
derramado em copos de cinza
sobre as paredes sujas.

Nenhum poema inflamado
desinflamaria o pus da paisagem mutilada
pelas chaminés vomitando fuligem
sem parar.

Nenhum poema possível
possibilita a transmutação do nada
curvado sobre cada uma das máquinas
em toques secos.

Nenhum poema pirado
pararia a voragem èntúpida
gerando monstros coloridos
em papel couché.

Nenhum poema solto
soltaria outra vez as pandorgas perdidas.
Preso na gaveta, solto no vento: nenhum poema.
Nem mesmo este.

25. 03. 80

***Curtume***
Nenhum poema libertário
libera a tarde do gigantesco inútil
derramado em copos de cinza
sobre as paredes sujas.

Nenhum poema inflamado
desinflamaria o pus da paisagem mutilada
pelas chaminés vomitando fuligem
sem parar.

Nenhum poema possível
possibilita a transmutação do nada

curvado sobre cada uma das máquinas
em toques secos.

Nenhum poema pirado
pararia a voragem estúpida
gerando monstros coloridos
em papel couché.

Nenhum poema solto
soltaria outra vez as pandorgas perdidas.
Preso na gaveta, solto no vento: nenhum poema.
Nem mesmo este.

25.03.80

Em *Curtume*, do ponto de vista do processo criativo, percebemos no documento original uma única campanha de escrita, pois não há rasuras, comentários, nem um tipo de intervenção. Chamamos documentos assim apresentados de documentos limpos. Quanto à temática, não nos pode escapar que curtume é o local em que se processa a transformação da pele do animal no couro a ser consumido. Vivendo a exaustão da ditadura ainda no início dos anos 80, aqui Caio sinaliza, por diversas metáforas, para a condição da sociedade desolada pela repressão, pela modernização e pela industrialização. O sentimento de inutilidade, as paisagens mutiladas pelas fábricas, as cinzas do asfalto e das chaminés, a submissão do homem às máquinas e ao poder estabelecido pela brutalidade, tudo está subjugado a esse sistema ditatorial e mercadológico que deteriora o sujeito. Que o transforma. Que o aflige e instaura a inércia. O poeta olha para fora de si e nos fala da incapacidade do homem e do poema em resgatar a dignidade e a liberdade perdidas. O poema fica, então, preso na gaveta. Mas não está só. Está junto a todos os outros que Caio escreveu e aguardou.

Então o poema não é capaz de cumprir a missão do poeta? Não? Segundo o julgamento de Caio, talvez severo demais, talvez pessimista demais, nenhum poema pode reivindicar o que restou de sublime. No entanto, abrimos as gavetas e lá está a poesia, pulsando em energia e lirismo!

Nisso insiste Benjamin: para bem poetizar é preciso inserir a experiência do poeta e de seu trabalho poético na vivência do outro. É preciso o mergulho no outro. Essa experiência não vem de outro lugar a não ser do meio da multidão de vozes de iguais a Caio, que ecoam sem ser ouvidas por ninguém. Caio é a voz de dentro da multidão que fala não para a própria multidão apenas, mas principalmente *sobre* a multidão *para* os demais passantes. Conforme Benjamin[2]: *"é a multidão fantasma das palavras, dos fragmentos, dos inícios de versos com que o poeta, nas ruas abandonadas, trava o combate pela presa poética."*

E o que revela esse combate? A luta para dar voz à multidão num poema é travada não só na interioridade do poeta, mas podemos acompanhá-la em cada manuscrito deixado. Benjamin compara a obra a uma fogueira em chamas, situação em que o crítico, em seu papel de alquimista, deve ver nas cinzas não o fim, o resto, mas o enigma do vivo. A última verdade será o fogo que a consome, e os destroços e as ruínas devem ser elementos para a reflexão do

[2] BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. Obras escolhidas, v. III. São Paulo: Brasiliense: 1989, p. 113.

crítico. E para o crítico geneticista: o que significam os escombros de uma obra? Os rascunhos não seriam as sobras, os restos, as cinzas? Nos fragmentos dispersos de uma totalidade que ainda não é, mas que está em vias de *vir a ser*, não estaria o verdadeiro esboço da realidade? Não a realidade da obra final publicada, em sua face imóvel e definitiva, mas a realidade do processo criativo. Os elementos em ruína, que sobraram depois de queimada a aparência sensível, seriam reveladores daquilo que foi utilizado como recurso para se estabelecer uma obra como acabada.

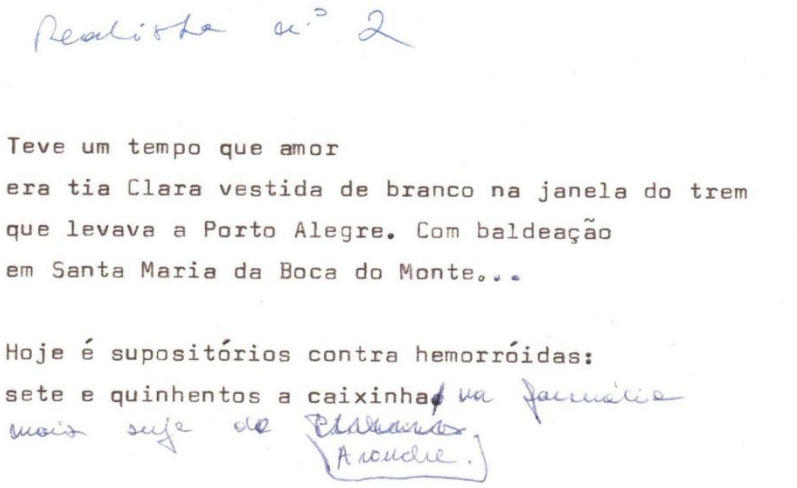
Os poemas de Caio F. são uma produção abundante de sentidos. Por isso, mesmo 25 após a morte do escritor gaúcho, as ruínas de um poema de Caio não perdem sua atualidade e são reveladoras dessa abundância de possibilidades de escolhas e de interpretações que orientam o trabalho do poeta. Os manuscritos, os documentos originais ora rabiscados ao extremo, ora impecavelmente guardados, apesar do caos em que se nos apresentam, não são apenas lugar de decadência, não evocam apenas perdas e apostas equivocadas, mas constituem-se, como a alegoria benjaminiana, em figuras de sentido. Isso indica que o poema não nasce de certezas e de plenitude. Ao contrário, nasce numa arquitetura em que disputam espaço conquistas e derrotas, consciência e transcendências. A escolha por um implica a morte do outro, e o luto que se instaura na passagem de uma versão para outra também se ressignifica na materialização de uma nova construção, religando passado (ideia refutada) e presente (ideia aproveitada).

Desnudando os manuscritos de Caio, em meio a destroços, é que pudemos privilegiar o estudo dos temas da falta, do olhar e da memória, que identificam as várias vozes da multidão a que o poeta pertence e dialogam entre si. Mas o estudo desses temas, via originais rascunhados, deixa entrever fragmentos dispersos de experiências concretas do tentar. E nesse processo de tentativa e erro, os temas mais recorrentes em Caio se imbricam com intensidade e nos é praticamente impossível separá-los de sua relação uns com os outros. Tudo se encaixa, tudo se completa e se complementa, num verdadeiro movimento de pertencer e ser. A poesia de Caio Fernando Abreu é e aqui está entre nós, ainda que ele não mais esteja.

Se a geração de Caio viveu intensamente os anos 60, 70 e 80, se viu de perto a ascensão e a queda do governo militar, com o fim da ditadura essa geração pode experimentar também o término de muitos sonhos e utopias. Era a *geração desbunde*, a geração que tudo provou e experienciou em termos de *sexo, de drogas & de rock'n roll*. Era uma classe média letrada e viajada. O próprio Caio morou diversas vezes em distintas cidades, países e continentes. Sua vivência era a de envolver o mundo num abraço. Mas a pergunta que não cala é: que a produção poética de Caio está vinculada a esse contexto não resta dúvidas, mas só a ele? Ou essa universalidade buscada, e em certa medida vivida, na dimensão pessoal perpassa sua produção, em especial sua poesia, e transcende as fronteiras do tempo e do espaço?

O olhar de Caio abraça o universo: quer abraçar todos os homens, todas as angústias, todas as hesitações. Nesse sentido, sua poesia adquire um cunho quase espiritual, não só pelo papel em "imagem e semelhança" do poeta como um "quase deus", mas principalmente porque, ao recolher em si toda a inquietação do outro, cria-se um universo de comunhão espiritual, em que poeta e leitor estão unidos não apenas pela obra, pela poesia, como também pela sua subjetividade, formada por corpo e alma.

O tema da memória pode parecer menos nítido que os demais temas, mas na medida em que Caio vai desenvolvendo o tema da memória, colocando suas experiências do passado, também vai reconfigurando conceitos muito importantes para a composição da poética da falta. Seu reflexivo público leitor, por exemplo, deve estar atento para pequenos poemas como o que segue, de julho de 78, em que Caio conceitua o amor bem ao estilo prosaico, temperado com um pouco de seu peculiar sarcasmo:


Realista nº 2

Teve um tempo que amor
era tia Clara vestida de branco na janela do trem
que levava a Porto Alegre. Com baldeação
em Santa Maria da Boca do Monte...

Hoje é supositórios contra hemorróidas:
sete e quinhentos a caixinha na farmácia
mais suja do Arouche.

***Realista n°2***
Teve um tempo que amor
era tia Clara vestida de branco na janela do trem
que levava a Porto Alegre. Com baldeação
em Santa Maria da Boca do Monte...

Hoje é supositórios contra hemorroidas:
sete e quinhentos a caixinha na farmácia
mais suja do Arouche.

caio/1978

Mas afinal o que é o amor? A lembrança de uma infância com a família, no interior do Rio Grande do Sul, ou as novas relações vividas na vida adulta em São Paulo? A geração de Caio corresponde, pelo menos em parte, àquele segmento inconformado com o *status quo*, que deixou sua pacata vida e rompeu com o determinismo castrador, muitas vezes planejado por famílias dominadoras, que traçavam um perfil esperado de comportamento para seus jovens. Então tudo mudou. A tranquila rotina de Santiago do Boqueirão foi substituída, por decisão de Caio, pela efervescência das grandes cidades do país e do mundo. Caio é capaz, então, de viver no silêncio interior e na contemplação, em meio à agitação do dia-a-dia, em busca de sentidos reais para suas experiências.

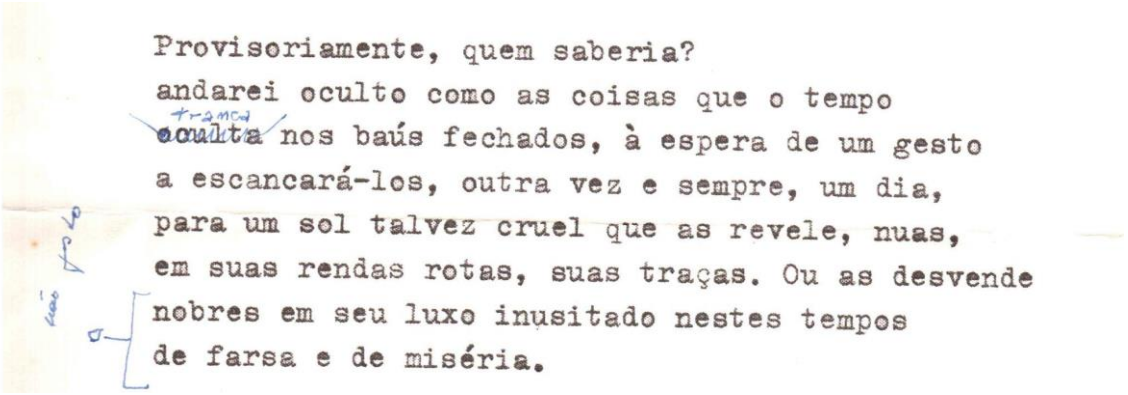
No que diz respeito ao processo de escrita do poema *Realista nº 2*, observamos pelo menos três campanhas de escritura. A primeira é a datilografada. A segunda refere-se ao uso da caneta azul em que se acrescenta o título *Realista nº2* e se modifica o final, adicionando mais um verso: *sete e quinhentos a caixinha na farmácia/mais suja de Pinheiros.* Na terceira campanha de escritura, o poeta substitui o bairro paulista de Pinheiros pelo Arouche. Todos esses elementos e movimentos colaboram para a construção do tema da memória, a passagem do tempo afeta a condição de Caio no mundo. Por isso, ele rompe os silêncios em poemas que nos falam de melancolias. A vida corre, o tempo se esgota, e os significados são rarefeitos... Mas como o poeta é marcado por experiências concretas, mesmo o tempo mais remoto não fica perdido em sua memória.

O lirismo da poesia de Caio ampara-se na total assimilação dos temas aqui discutidos, tão dominados pela individualidade do poeta, de forma que seus poemas não falam *sobre* um tema, mas são antes de tudo a expressão completa de sua subjetividade. Como deve ser a autêntica poesia lírica: dizer do pensamento e da beleza essenciais da alma do homem.

Caio apresenta-nos poemas cuja essencialidade é a impetuosa procura por sentidos, em que coloca todas as suas energias para alcançá-los. Parece-nos ser como Benjamin coloca na metáfora do esgrimista. Caio luta, "*esgrimindo com seu lápis, sua pena, seu pincel",* para fixar as imagens, as memórias, as emoções, num verdadeiro duelo travado entre o poeta e os estímulos do mundo sensível. O processo criativo, então, passa pelo duelo com seus fantasmas do passado e com suas expectativas de futuro.

Os poemas aqui apresentados, escritos ao sabor do desbunde dos anos 70 e 80, destacam a clareza com que o poeta vê o mundo e seu lugar no mundo. Parece-nos, e só parece, que finalmente a busca por sentidos chega ao fim. Tudo foi vivido, experimentado e experienciado. Não há mais espaços vazios, cada coisa está em seu lugar.

E se tínhamos alguma dúvida se Caio, após 25 anos de sua precoce partida, fala a cada um de nós hoje em nossos tempos áridos, *tempos de farsa e de miséria*, penso que sua poesia mesmo responde em *Uma canção provisória:*



Provisoriamente, quem saberia?
andarei oculto como as coisas que o tempo
oculta nos baús fechados, à espera de um gesto
a escancará-los, outra vez e sempre, um dia,
para um sol talvez cruel que as revele, nuas,
em suas rendas rotas, suas traças. Ou as desvende
nobres em seu luxo inusitado nestes tempos
de farsa e de miséria.

## Referências


ABREU, Caio Fernando.*Morangos mofados*. 9ª ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

___. Depoimento. *Ficções 2.* Seminário sobre o Manuscrito, Casa de Rui Barbosa, out. 1990, p. 77-88.

___. *Cartas*. Ítalo Moriconi (org.) Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

___. *Poesias nunca publicadas de Caio Fernando Abreu*. Letícia da Costa Chaplin e Márcia Ivana de Lima e Silva (org.), Rio de Janeiro: Record, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. Obras escolhidas, v. III. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1989.

CHAPLIN, Letícia. *O ovo apunhalado e Morangos mofados*: retratos do homem contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) –Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

___. *De ausências & distâncias te construo: a poesia de Caio Fernando Abreu*. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DIP, Paula. *Para sempre teu, Caio F.:* cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética*: ler os manuscritos genéticos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MAIAKOVSKI, Vladimir. Poética. 5ªed. São Paulo: Global, 1991.
Revista Brasileira de Psicanálise. vol. 47, nº04. São Paulo, out/dez 2013. www.pepsic.bvdalud.org. Acesso em 29.9.2021.
SALLES, Cecília Almeida. *Crítica Genética*: uma (nova) introdução; fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

TROSS, Sérgio. Não estou satisfeito com nada que escrevi. Depoimento de Caio Fernando Abreu. *Suplemento Literário de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 de agosto de 1970, p. 3-4.

WILLEMART, Philippe. *Crítica Genética e Psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ZULAR, Roberto (Org.). *Criação em processo*: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, CAPES, 2002.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# OS DESDOBRAMENTOS DOS SILÊNCIOS EM *APRENDER A REZAR NA ERA DA TÉCNICA*, DE GONÇALO M. TAVARES

Ibrahim Alisson Yamakawa – doutorando, Universidade Estadual de Maringá (UEM)
ibrahimalisson@gmail.com

Neste trabalho, examina-se os desdobramentos dos silêncios em *Aprender a Rezar na Era da Técnica* (2008), de Gonçalo M. Tavares. Fundamentado na ideia de que o silêncio significa (ORLANDI, 2007), compreender os sentidos advindos do silêncio é tão importante quanto compreender os sentidos sugeridos pelas palavras (TOFALINI, 2020). E, em *Aprender a Rezar na Era da Técnica*, há uma confluência de palavras e silêncio que se unem na tarefa de significar, buscando uma representação da violência no mundo e da maldade no homem pelo silêncio. À medida que são examinados os sentidos dos silêncios desse romance, amplia-se a compreensão e, consequentemente, aprofunda-se a mensagem. Reportando aos estudos de Bernard P. Dauenhauer (1980, David Le Breton (1999), George Steiner (1988), Luzia A. Berloffa Tofalini (2020), entre outros autores, este trabalho pretende desenvolver uma análise sobre as formas tirânicas do silêncio e discutir as causas e os efeitos de sentidos do silenciamento e da censura.

Palavras-chave: Silêncio. Silenciamento. *Aprender a Rezar na Era da Técnica*.

## 1. INTRODUÇÃO

*Aprender a Rezar na Era da Técnica*, de Gonçalo M. Tavares retrata de maneira singular a violência e a maldade. Uma originalidade sem precedentes que desponta no cenário literário contemporâneo com uma linguagem instigante e ao mesmo tempo obsessiva com relação ao silêncio. É que de fato, o silêncio é a pedra fundamental desse romance, por isso não se pode lê-lo sem considerar o seu silêncio. O leitor, desde a primeira página, é defrontado com um silêncio provocante e perturbador. Como reação ao tecnicismo, ao parlapatório e ao ruído que se alastraram no mundo contemporâneo, o romance concede maior espaço ao silêncio significativo, que é, sem dúvida, irredutível ao verbo e inquebrantável ante o ruído e ao barulho sem sentido que imperam na contemporaneidade.

A radicalização desse procedimento resulta em uma linguagem equilibrada e geométrica, porém repleta de silêncios e lacunas; cirúrgica e dura, porém, ao mesmo tempo, profundamente subjetiva. A obra investe, portanto, radicalmente nessa subjetivação prescindindo da palavra e caminhando em direção ao silêncio. Não obstante, o silêncio não é apenas um ingrediente para descobrir a subjetividade humana e lá encontrar a libertação e, consequentemente, alcançar a iluminação (DAUENHAUER, 1980). O silêncio é sim paz e tranquilidade que permeia a vida do sujeito de diferentes formas e acarreta diferentes sentidos,

mas também é expressão de poder. O exercício do silêncio é, sem dúvida, uma forma de influenciar e de determinar os rumos da linguagem (DAUENHAUER, 1980).

Sabe-se que controlar o silêncio é, incontestavelmente, demonstração de poder. O silêncio, como se tem defendido até aqui, é um fenômeno amplo, cujos efeitos são, entre outros, opressão e controle sociopolítico, partindo da perspectiva política do silêncio e do silenciamento (JAWORSKI, 1993), (ORLANDI, 2007), (TOFALINI, 2020). Do controle do silêncio, é possível determinar os sentidos da linguagem e estabelecer relações de imposição e de submissão. E a partir da operacionalização da linguagem é possível gerenciar os sentidos das personagens e interferir na percepção que o leitor tem sobre toda a narrativa.

*Aprender a Rezar na Era da Técnica* está profundamente comprometido com a representação do silêncio da opressão, do silenciamento e da censura. Há no romance silêncios que dão acesso à interioridade humana, expondo "a intimidade da natureza do homem" (TOFALINI, 2020, p. 90), de maneira tal que a palavra, provavelmente, nunca conseguiria dizer. Ao mesmo tempo, há silêncios que derivam de um ambiente com características políticas muito específicas, que se caracterizam opressores e restritivos. De acordo com Jaworski (1993), são condições necessárias para despontar esse silêncio opressor: 1) a existência de uma crise externa que justifique a concentração de poder; 2) a identificação de um inimigo comum; 3) o alastramento do medo; 4) a confiança geral na capacidade da figura do líder de resolver o problema. Tudo isso confere a uma determinada conjuntura o surgimento de atores na tarefa de reprimir e controlar os sentidos manifestados por um determinado grupo social.

Em um ambiente com essas características, é incontestável a presença de uma força dominadora que combinada a um silêncio opressor procura apagar certos sentidos e estabelecer dominância. No Reino de Gonçalo M. Tavares, essa força dominadora é representada por duas personagens: Lenz e Frederich Buchmann. A primeira personagem, sob o efeito do medo e da repressão sofrida pela segunda leva o seu projeto de repressão de sentidos e de censura até as últimas consequências. Para dar a conhecer as formas despóticas e tirânicas de Lenz Buchmann é preciso entender como essa personagem amplia a sua rede de censura e opressão a todo universo do romance, valendo-se de algumas estratégias que ficarão mais claras ao longo deste artigo.

Frederich Buchmann, por sua vez, à diferença do filho – Lenz –, continua exercendo controle sobre ele e censurando as atitudes dele mesmo após a sua morte. Assim, todas as personagens, com exceção de seu pai, sofrem com a censura da protagonista. Frederich Buchmann é o único resistente ao poder de Lenz, porque ele é, de certa forma, responsável pela maneira como o filho reage ao silêncio. Sempre em "posição de ataque" (TAVARES, 2008, p. 226). Daí decorre que quase todo desenrolar de *Aprender a Rezar na Era da Técnica* advém de um silenciamento; um ataque de Lenz à manifestação dos sentidos.

No entanto, onde há silêncio há sentido. Qualquer que seja sua modalidade, o silêncio significa (TOFALINI, 2020). Por essa razão, censura e silenciamento não podem, de maneira alguma, ser entendidos como a antítese do silêncio, opostos ao sentido, pois os sentidos censurados significam por outros meios e por outras formas. Em outras palavras, o silenciamento e a censura não invalidam os sentidos, mas produzem outros sentidos e guiam o leitor por novos caminhos. Assim, este artigo passa a discutir os significados do silenciamento e da censura em *Aprender a Rezar na Era da Técnica*, a partir da perspectiva da política do silêncio focalizando a reação e a relação de cada personagem ao e com o silêncio.

## 2. LENZ BUCHMANN E O SILENCIAMENTO

Lenz Buchmann é uma personagem dominadora com perfil autoritário, cruel e megalomaníaco. De médico renomado, substitui as atividades clínicas para se entregar com

total dedicação à atividade política. Como político, demonstra ser um homem com inclinação para o terror, para a violência e para crueldade. A fim de realizar o seu plano de firmar a sua posição no mundo e estabelecer o seu próprio 'Reino', Lenz desconsidera totalmente quaisquer limites morais para dar cabo de sua monstruosa intenção. Todos os homens que o rodeiam convertem-se em simples objetos para que ele possa realizar os seus projetos arbitrários e perversos. Disposto a tudo, inclusive a matar, Lenz destaca-se das demais personagens por essa e por outras características violentas.

Lenz domina a linguagem e domina, especialmente, o silêncio contido nela. Sua habilidade na administração dos sentidos por meio do silêncio é singular, visto que não há nenhuma personagem que demonstre ter tanto domínio do silêncio quanto ele. Como protagonista da narrativa e em posição de poder, Lenz tem certamente o controle do tamanho do seu silêncio e do silêncio do outro. Seu controle excede inclusive o poder do narrador. A sua capacidade de controlar o fluxo de sentidos dos outros e de si próprio é, justamente, o que distingue Lenz das demais personagens que compõe *Aprender a Rezar na Era da Técnica*.

Analisar a estratégia da política do silêncio empreendida pela protagonista de *Aprender a Rezar na Era da Técnica* consiste em levar em conta o que David Le Breton conclui sobre a linguagem. Para ele:

> A linguagem é poder, poder de obrigar o outro, de lhe impor idéias, de lhe dar ordem de se calar ou de falar. A palavra não é inocente naquilo que implica que um outro se cale e se subordine a ela, principalmente às suas consequências que podem ser mais ou menos pesadas. É muitas vezes um monopólio ou uma prioridade que aproveita ao detentor do poder ou da autoridade hierárquica. Numa instituição, a distribuição do tempo de palavra ou de silêncio depende da distância social que separa os diferentes membros. (LE BRETON, 1999, p. 78).

No hospital, Lenz "ganhou fama em poucos anos" (TAVARES, 2008 p. 30), porque dominava a linguagem mais que qualquer outro. Médico habilidoso no manejo do bisturi, impressionava todos os colegas e deixava os enfermeiros à sua volta espantados com tanta concentração e domínio de técnica. Ele era um artista nessa: "arte de procurar estilhaços de metal no meio do corpo" (TAVARES, 2008, p. 42). E sendo excelente nessa arte "Lenz por vezes dizia-o – de implantar uma nova monarquia" (TAVARES, 2008, p. 31) onde ele seria ou estaria no centro do 'Reino'. Para determinar essa posição, cada palavra pronunciada era repleta de silêncio que minava e arruinava a palavra do outro e, sobretudo, arruinava os sentidos produzidos pelo outro.

O uso abundante do silêncio está ligado ao contexto de repressão e de medo. Para Tofalini (2020, p. 221) "o 'medo' é também um grande produtor de silêncios". E Lenz sabia-o bem. Muito antes de conhecer Hamm Kestner, colega de Lenz no Partido, que aconselhava: "Podemos apenas dar ordens, não precisamos de conversar" (TAVARES, 2008, p. 190), Lenz já estava plenamente consciente de que o medo que ele provocava no outro bastava para se instalar um silêncio insistente e rigidamente sólido. No hospital, Lenz só pronunciava ordens monossilábicas, frases breves e cortantes, que traduziam no plano da linguagem a assimetria de poder. Naquela instituição não existia conversa em absoluto.

O silenciamento aparece sob a forma da falta de diálogo. Negar ao outro o direito de resposta, de intervenção ou mesmo de participação naquilo que se diz reduz o poder daquele que está condenado apenas a ouvir. Aquele que só ouve, demonstra submissão àquele que fala. Diante disso, para aquele que fala, está outorgado o direito de manifestar sentidos quase que exclusivamente ou pelo menos o direito de dirigir os sentidos. Assim, o indivíduo que apenas ouve assume uma postura passiva e derrotada. Le Breton esclarece que "o vencido é reduzido ao silêncio" (LE BRETON, 1999, p. 90). Aquele que tem menos poder tem mais chances de ser

censurado, pois, muitas vezes, ele se exime de concorrer com os sentidos produzidos por aquele que tem mais autoridade, no caso, Lenz Buchmann.

A presença de Lenz já provoca quase que instantaneamente o enxugamento das palavras dos demais funcionários no hospital. Não existe passagem que represente outro médico ou mesmo outro enfermeiro falando entre si. O narrador intervém por essas personagens. No hospital, essas personagens só aparecem sob a forma de um discurso implícito ou de um discurso indireto. As personagens do hospital são figuras sem voz. Isso porque "na 'interdição, a palavra proibida é barrada pelos sistemas de poder que proíbem ou invalidam o discurso" (TOFALINI, 2020, p. 234). Lenz é a fonte do poder que inviabiliza a participação do outro como produtor de sentidos. Nessa circunstância, leem-se as personagens sem voz como figuras que não tem capacidade de articular sentidos da mesma forma que a personagem protagonista. A voz corresponde em grande medida, como a voz do próprio silêncio que se traduz na sua capacidade de expressão.

Para contribuir com essa caracterização considera-se a seguinte passagem: "Lenz gritou para a enfermeira: Não! E com um gesto rude apontou-lhe o caminho para fora da sala" (TAVARES, 2008, p. 44). A enfermeira expulsa da sala por Lenz não diz uma única palavra. Sabe-se apenas que "nela havia um nervosismo tal que a fazia esquecer tudo o que aprendera" (TAVARES, 2008, p. 44). E o final desse mesmo capítulo encerra com os seguintes dizeres: "Que vá rezar lá para fora. Ali não" (TAVARES, 2008, p. 44). A tensão da cena fica por conta do não dito da enfermeira e de todos que trabalham freneticamente na sala.

Ao olhar atentamente para o silêncio contido nessa cena, o leitor verá que a enfermeira foi expulsa porque os sentidos que ela produzia no silêncio concorriam com os sentidos do Dr. Buchmann. E esses sentidos, por sua vez, manifestavam-se contra a vontade do doutor. A enfermeira não estava na condição de silenciada, mas de silenciosa, embora dominada por um nervosismo tal que perturbava Lenz.

Na ausência de um silêncio alinhado ao seu e de uma postura adequada aos olhos do devotado representante da técnica, ele expulsa a enfermeira. O fato de ela estar nervosa e de não compartilhar da mesma postura fria e impassível dos demais funcionários presentes na sala, faz com que ela se torne, imediatamente, uma ameaça ao seu poder. Por não ter se rendido ao poder encantatório e opressor daquele que fazia da sala um 'Reino' e por, justamente manifestar sentidos livremente, ou seja, na contramão dos sentidos produzidos pelo doutor que ele "não precisava dela, da sua irracionalidade" (TAVARES, 2008, p. 44). Não podendo controlá-la, os sentidos da enfermeira precisavam ser interditados; ela precisava ser expulsa.

Isso explica porque Lenz repele a assistente dizendo: "quer rezar lá fora", porque ela continua produzindo sentidos e porque sua atitude é incompatível com a postura exigida por um fiel representante da técnica. "O silêncio da censura não significa ausência de informação mas interdição" (ORLANDI, 2007, p. 107). Lenz impede que os sentidos, considerados por ele subversivos, ocupem certas posições discursivas, mas não consegue apaga-los. "Manter silêncio sobre determinadas questões é uma grande ferramenta política de controle e de imposição do *status quo*" (JAWORSKI, 1993, p. 110)[3]. Entretanto, trata-se de silenciamento apenas e não de apagamento.

## 3. FREDERICH BUCHMANN E O SILENCIAMENTO

Em *Aprender a Rezar na Era da Técnica*, só há uma personagem que é irresistível ao poder encantatório e silenciador de Lenz, essa personagem é ninguém menos que: Frederich Buchmann, seu pai. Frederich Buchmann é militar reformado que levara para casa tudo o que

[3] "*Mantainning silence over certain issues is a major political tool of control and imposing the status quo*" (JAWORSKI, 1993, p. 110 – tradução nossa).

havia aprendido com sua experiência no exército e no campo de batalha: disputa, violência, medo e silêncio. A soma desses elementos transformara a família Buchmann em um "pequeno Estado Monárquico" (TAVARES, 2008, p. 100), onde Frederich colocava-se no centro e seus filhos apenas acompanhavam o movimento de suas ordens.

Para Frederich, não havia palavra dita que não fosse palavra cumprida. E, assim também, para Frederich, também não havia silêncio que não fosse uma ordem absoluta a ser cumprida. "Uma ordem é, simplesmente, uma frase que deve ser obedecida, um pedaço de linguagem; e quem o recebe deve, à custa de sua vida se necessário, fazê-lo existir na realidade" (TAVARES, 2008, p. 114). Uma ordem é apenas um conjunto de palavras e de silêncios que alguém espera que seja materializada. Consiste em passar tanto a palavra e o silêncio para o mundo das ações, para o campo material e realizável.

Frederich Buchmann ensinou aos filhos da forma mais difícil: através da disputa, da violência, do medo e do silêncio, como confirmar a hierarquia. Queria filhos fortes e acreditava que esse era o melhor caminho. Suas ordens e seus ensinamentos são paralisantes, repletos de silêncio que explicam porque suas ideias são frequentemente retomadas pelo narrador e perpassam por toda juventude e fase adulta da personagem. A voz do pai, silenciosamente, ecoa em Lenz durante toda a sua vida, inclusive nos momentos de grande decadência mental e isso só foi possível porque Frederich incutira silêncio e silenciamento no mais profundo interior de Lenz. Um silêncio tão profundo que a personagem protagonista jamais foi capaz de superá-lo e esse silêncio tornou-se um silêncio embrionário, cuja essência configurou toda forma de Lenz lidar com o seu silêncio e o do outro.

É evidente que as consequências dessa educação não foram as mesmas para os irmãos Buchmann: Albert e Lenz. Albert era o filho mais velho, portanto, o mais cobrado dos irmãos. "No entanto, Albert era o Buchmann mais velho, e a idade revelava um indício de outras forças não muito explicáveis que contrabalançavam os actos da existência de cada um" (TAVARES, 2008, p. 100). Ainda que tivessem recebido do pai a mesma educação e recebido ordens iguais: "Em relação ao seu irmão, por exemplo, não havia qualquer laço de dívida: eram construções diferentes" (TAVARES, 2008, p. 74). E isso era algo que Frederich jamais previra. "Havia, sem dúvida, a sensação de luta por um espaço. O patrimônio material, e também o nome de família" (TAVARES, 2008, p. 74). Frederich, que estimulara entre os filhos a disputa, causara entre eles uma tensão irreconciliável, pois "para Lenz era fundamental o nome de família: Buchmann" (TAVARES, 2008, p. 74), mas Albert usava o nome primeiro; Albert era o primeiro Buchmann.

> Lenz jamais aceitaria ser o segundo Buchmann, até porque considerava que no seu irmão o nome Buchmann se tornava um nome defensivo e, pelo contrário, nas suas mãos, a anteceder as suas acções, o nome Buchmann tomava inegavelmente feições guerreiras, de ataque. E por isso ele era simplesmente Lenz, tratando também o irmão pelo primeiro nome, recusando-se a explicitar o apelido de família. (TAVARES, 2008, p. 75).

Sobre os dois filhos, Frederich concluíra: "Tenho um cão e um lobo – dizia Frederich Buchmann, directamente, aos filhos" (TAVARES, 2008, p. 101). O cão era Albert, porque para Frederich, ele era fraco e submisso; não existia nele a mesma força e potência que se manifestava em Lenz. Em Albert, via-se uma figura calada de rosto inexpressivo que, definitivamente, faltava silêncio, ou pelo menos, silêncio da mesma natureza de Lenz. Lenz, ao contrário, era mais parecido com ele. Lenz e Frederich não precisavam pronunciar palavra para se fazerem ouvir. Albert, no entanto, precisava pronunciar o nome Buchmann em cada conversa para ser ouvido. Sobre esse aspecto, para Lenz: "Eis a questão mais relevante. Porque aqui não havia possibilidade de divisão: um nome não era um terreno, que uma régua mais ou menos bem intencionada possa dividir, mantendo dois lados minimamente satisfeitos. Um nome não se pode dividir" (TAVARES, 2008, p. 74). Ao usar o nome Buchmann para "iniciar qualquer

diálogo" (TAVARES, 2008, p. 75), como constata Lenz, era um desperdício. O que havia de mais importante no nome de família era o seu silêncio, mas Albert não tirava vantagem disso.

O nome não era para ser usado indiscriminadamente. O nome Buchmann era um nome que evocava silêncio e que ao ser usado em uma conversa fazia uma série de implicações que não precisavam ser explicitadas; estava tudo contido no silêncio daquele nome. Buchmann era um nome de força. De fato, não havia nada de especial naquele conjunto de letras que formavam o nome: Buchmann. Contudo, ele guardava uma herança não dita. "Lenz respeitava de tal forma a história de cada nome que se revoltava cada vez que via o vocábulo *Buchmann* no seu sítio – na letra B – incluído numa enorme lista, como se fosse apenas isso, uma palavra que começa por uma letra determinada" (TAVARES, 2008, p. 178). Entretanto, Lenz acreditava que o nome herdara a força do pai. Trata-se de forças que jamais se perderam e que habitam no silêncio de seu nome. Justamente em função do silêncio que opera na linguagem que a vitalidade e a força que o nome Buchmann contém tornam-se alcançáveis para o leitor e para o universo das personagens. E também por essa força que Lenz é capaz de retomar as ideias do pai muito frequentemente.

O pai de Lenz havia penetrado na estrutura fundamental de seu filho. Havia o transformado de dentro para fora, tocado em seu interior e abalado sua essência. "Lenz, diga-se, já não estranhava que o final de seus pensamentos terminasse em imagens militares. A estrutura fundamental de uma educação fora dada por um militar" (TAVARES, 2008, p. 107). Lenz fora, desde o início, treinado pelo pai para agir como um soldado em um campo de batalha e cultuar a técnica e a atividade bélica. Lenz "era alguém que nascera e fora educado para matar e por devaneio intelectual decidira exercer a medicina" (TAVARES, 2008, p. 107). Apesar de ter se transformado em médico, a voz do pai condicionava Lenz a combater a agir como um soldado; "a natureza ainda não inventou o fogo, costumava dizer Lenz, repetindo a ideia do pai, Frederich Buchmann" (TAVARES, 2008, p. 47). Enquanto médico, Lenz assumia a posição de um soldado capaz de interferir no organismo e destruir a ação da natureza no interior dos corpos. Por isso,

> no fundo, mesmo nos vários anos em que exercera medicina, Lenz havia sido um militar. Alguém com um sentido tenso dos deveres e que conhecia todo o comprimento de uma decisão – percebia bem que qualquer vontade, depois de desencadeada, deve ser aplicada em cada ponto até ao final, sem uma única indecisão ou abrandamento. Sabia que não se pode mudar no último momento a direção do bisturi ou da bala, pois é assim que se sucedem os erros, as grandes falhas – esse pecado não apenas técnico, mas também moral, de se atingir por inabilidade, por exemplo, um aliado. A ética de Frederich Buchmann sobre este assunto era também clara, e Lenz absorvera-a por completo: Quem mata um amigo por acidente, se for honrado, a seguir escolherá o suicídio. Mas se matar um amigo por uma decisão consciente, é porque escolheu já o caminho do diabo, e se assim fez, só lhe resta continuar a avançar. (TAVARES, 2008, p. 108).

Essa passagem exprime muito bem a lógica empregada por Frederich Buchmann em relação ao silêncio. A crueldade e a violência dos meios empregados pela personagem requerem a presença do silêncio para traduzi-los. Por isso, Lenz identifica-se tão perfeitamente com esse poder opressor do pai, porque eles demonstram para a personagem ser eficazes para a manutenção do 'Reino'. Daí que os meios empregados por ele para firmar esse 'Reino' são praticamente os mesmos em forma e extensão. Dito isso, ao ressaltar a potência do silêncio, o romance demonstra que a política do silêncio se manifesta de múltiplas formas e. Independentemente de os agentes serem políticos, sujeitos institucionalizados ou não, a política

do silêncio, de qualquer forma que ela se manifesta, se mostra arrebatadora e coloca o indivíduo subjugado em confronto com a linguagem, perante palavras e silêncios em excesso.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que as palavras dão forma ao romance percebe-se nelas, simultaneamente, as formas do silêncio. É que a linguagem é composta por palavras e silêncios. O processo de construção do romance leva a um processo maior de organização pelo silêncio. Daí, percebe-se que há, de fato, uma arquitetura de silêncio em. *Aprender a Rezar na Era da Técnica*. Renuncia-se às formas do romance tradicional e ajusta-se a nova realidade social, marcada pelo crescimento exponencial da barbárie e da violência. No entanto, diante da erupção de tanto horror, surge o silêncio, a não palavra, para dar força à linguagem e liberta-la da impossibilidade de representação. Compreende-se que esse

> fundo de maldade humana é, portanto, realidade notória. As causas da maldade são mulfatoriais. Elas têm raízes genéticas, biológicas, psicológicas, ambientais e culturais. Essa espécie de mal, oculta no abismo do ser e escondida nos silêncios da falsidade, do fingimento, da hipocrisia, da perversidade, da crueldade e da malignidade, encontra fendas e buracos por onde pode esguichar lavas de destruição. (TOFALINI, 2020, p. 172).

Mas também, o silêncio, pode oferecer resistência. O romance sugere, de certa maneira, que há de se ter que aprender a rezar e recobrar essa potência primordial que a era da técnica ocultou, tudo isso pelo silêncio. Nas formas do romance ecoa um murmúrio inominável ou uma potência decisiva que permite ao leitor vislumbrar essa resistência.

Enfim, sob a luz do silêncio *Aprender a Rezar na Era da Técnica* dá forma ao que já não era mais possível de conceber através das palavras. Se o mundo se tornou grande demais para caber na extensão do nosso alfabeto, conforme constata Georg Steiner (1988). *Aprender a Rezar na Era da Técnica* confirma o fracasso da representação do mundo pela palavra. A falência verbal discutida por esse autor se torna, a partir desse romance, patente. Mediante essas constatações, a tessitura silenciosa de *Aprender a Rezar na Era da Técnica* supera qualquer impossibilidade de representação e liberta o romance da fixidez imposta pela forma verbal.

Com efeito, as formas do silêncio permitem ao romance elevar-se e projetar-se além da escrita. O impossível do ponto de vista narrado torna-se possível do ponto de vista do silêncio. O silêncio integrado às formas é mais do que um simples recurso técnico de representação literária, é um percurso fundamental que é empreendido pelo poeta que pretende uma ruptura com o espaço invadido pelas máquinas e pela técnica. *Aprender a Rezar na Era da Técnica* ressalta uma linguagem literária em que o leitor assiste ao fracasso da palavra e ao triunfo do silêncio.

## 5. Referências

DAUENHAUER, Bernard. **Silence:** the phenomenon and its ontological significance. Bloomington: Indiana University Press, 1980.

JAWORSKY. Adam. **The power of silence**: social and pragmatic perspectives. Londres: Sages, 1993.

LE BRETON, David. **Do silêncio**. Tradução de Luís M. Couceiro Feio Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2007.
STEINER, Georg. **Silêncio e linguagem**. Ensaios sobre a crise da palavra. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

TAVARES, Gonçalo. M**. Aprender a rezar na Era da técnica**: posição no mundo de Lenz Buchmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TOFALINI, Luzia Aparecida Berloffa. **Silêncios e literatura**: construções de sentido em Jerusalém. Maringá: Eduem, 2020.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# *UM TETO TODO SEU*, DE VIRGINIA WOOLF: AS MULHERES, A FICÇÃO E O SILENCIAMENTO

Tais Siqueira do Nascimento[4]

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo compreender qual era o papel da mulher na ficção, a partir da perspectiva da escritora Virginia Woolf em sua obra *Um teto todo seu* e partindo dos questionamentos: sob qual ângulo ela deve descrever o papel da mulher na ficção: A mulher e a ficção escrita sobre ela**,** a mulher e a ficção escrita por ela ou a mulher como ela é. Com esse intuito, realizamos um levantamento bibliográfico, tanto de autores que discorrem sobre a temática, quanto à própria escritora da obra que foi analisada. Para isso, utilizamos como aporte teórico: Cavalcante (2016), em suas preposições a respeito de como a autora Woolf retratou o cenário feminino em suas obras, Morais (2001), em relação à produção intelectual e condições materiais para que as mulheres pudessem escrever ficção, naquela época, e Woolf (1942), no tocante as profissões para as mulheres no século xx. Como resultados desse trabalho, concluímos que não há uma resposta absoluta para as questões supracitadas, pois, a mulher pode ser vista sob os três ângulos mencionados e, detalhe importante, ao pesquisar sobre a situação da mulher, a autora não encontra um texto sequer escrito por uma mulher, há somente textos escritos por homens, sobre as mulheres. Esse detalhe implica em um fato histórico importante, as mulheres não tinham voz nem vez, para escrever sobre o seu contexto e muito menos sobre como elas se sentiam com tudo isso, uma vez que, a sua liberdade individual, interfere na sua liberdade artística.

**Palavras-chave:** Produção literária. Ficção. Ensaio.

## 1. INTRODUÇÃO

Virginia Woolf inicia a obra "um teto todo seu" questionando sob qual ângulo ela deve descrever o papel da mulher na ficção: a mulher e a ficção escrita sobre ela, a mulher e a ficção escrita por ela e a mulher como ela é. Dessa forma, concluiu que não há uma resposta absoluta para essa questão, pois, a mulher pode ser vista sob os três ângulos mencionados e, detalhe importante, ao pesquisar sobre a situação da mulher, a autora não encontra um texto sequer escrito por uma mulher, há somente textos escritos por homens, sobre as mulheres. Detalhe que implica em um fato histórico importante, as mulheres não tinham voz nem vez, para escrever sobre o seu contexto e muito menos sobre como elas se sentiam com tudo isso.

Partindo disso, Woolf observa que "[...] a mulher precisa ter dinheiro e um teto dela se pretende escrever ficção [...]" p.8. Essa afirmativa é alçada, pois, pode parecer insignificante, mas é um fato, que isso implica em diversas problemáticas que impedem a mulher de ser escritora, ela precisa ter condições financeiras, para que possa exercer essa profissão, caso não,

[4] Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (PPGL). E-mail: taiis9952@gmail.com.

chega a ser impossível ter espaço e tempo para ser escritora em uma sociedade patriarcal, na qual a mulher é levada a ser, somente, o que a sociedade impõe, mãe, dona do lar, submissa e propriedade do marido, não existindo margem para outras colocações.

Pensando nessa temática, esse trabalho tem por intuito compreender como era exercido o papel da mulher na ficção do século xx, utilizando como material de análise a obra *Um teto todo seu*, de Virgínia Woolf. Essa análise se mostra relevante devido à atemporalidade da obra e sua elucidação a respeito de como era o trabalho da mulher na ficção do século xx, em meio a uma sociedade patriarcal, um contexto social desfavorável para as escritoras de ficção.

## 2. ANÁLISE DO PAPEL DA MULHER NA FICÇÃO, A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ESCRITORA VIRGINIA WOOLF

Inicialmente, em sua obra, pensando no contexto daquela época, Woolf cria uma universidade fictícia, Oxbridge, lugar no qual a mulher é integrada, coloca lá, mas não incluída, pois, até mesmo para entrar na biblioteca, precisa estar acompanhada de um homem. Essa instituição, que deveria ser acolhedora, é um reflexo da sociedade, excluí as mulheres e privilegia os homens. Nesse ponto, estão envolvidas não somente questões de gênero, como também, questões de classe social, pois os mais abastados são os mais beneficiados e bem tratados.

A autora faz essas exemplificações e conta a história de uma mulher que entra na universidade, na busca por apresentar como chegou ao conceito de teto e dinheiro e a relação intrínseca estabelecida entre isso e a mulher na ficção. Mostrando que a mulher chega a frequentar a universidade, mas não é abraçada nesse lugar, já que a sociedade não permitia essa igualdade de tratamento entre homens e mulheres. Além disso, é constante a angustia das mulheres em relação às preocupações com questões financeiras.

Essas observações são feitas no primeiro capítulo da obra, o que é de extrema relevância, pois, ao escrevermos sobre as mulheres, devemos ter em mente as condições nas quais essas viviam e o que causou tamanho desassossego na escritora para trabalhar com esse ponto. Assim, a temática "a mulher na literatura e suas implicações" é complexa e não é a toa que a autora já inicia sua obra problematizando a relação do título "Um teto todo seu" com as mulheres e a ficção.

A escritora é um exemplo de que a história pode ter outras perspectivas, pois não é um objeto concreto a ser analisado, uma vez que, é um processo, ela, na condição de mulher e bem abastada, pôde escrever e dar voz as mulheres, mas, aquelas que não tinham boas condições materiais, dificilmente teriam essa oportunidade. Assim, bem como afirma Morais (2011), ao ser possibilitada a escrita da história pelas mulheres, há uma suplementação da história, vozes, que eram silenciadas, ganham vez.

> Às mulheres, como se sabe, foi relegada a escrita da história (decorrência óbvia da falta de instrução e do poder patriarcal exercido). Nesse sentido, Woolf parece indicar duas situações um pouco distintas, mas conectadas: a necessidade e a possibilidade de recontar, "suplementar", a história. História essa não entendida como um dado a ser objetivado descritivamente ou naturalizado, mas entendida como um processo, com seus condicionantes e mudanças, com os seus gritos e seus silêncios. (MORAIS, 2011. p. 04)

A escritora reflete sobre a condição de ser mulher na ficção, apontando os empecilhos encontrados na educação universitária para as mulheres, o que perpassa diversos fatores, como a criação da mulher, ela não poder ter posses, o aprisionamento das instituições, seja o casamento, a família ou a igreja e a falta de perspectivas, devido à hostilidade diante das conquistas e preocupações.

Além disso, refletindo sobre as preocupações presentes na rotina de uma estudante com necessidades, há indagações sobre a falta de recursos destinados a sua formação, deixados por sua mãe. O que a leva a se preocupar e pensar sobre o porquê dessa situação. Chegando a conclusão, que na sociedade vigente daquela época, isso não poderia ser diferente, pois as mulheres não tinham direitos e oportunidades que possibilitassem a ação delas nessas questões.

Já no terceiro capítulo, a autora inicia refletindo sobre como as mulheres viviam na Inglaterra, na época da rainha Elizabeth, a partir desse questionamento, outras reflexões surgem: Porque nenhuma mulher escreveu nenhuma palavra sobre aquela extraordinária literatura? Quais as condições em que viviam as mulheres? Por que as mulheres eram mais pobres do que os homens? Qual o papel das mulheres na ficção daquela época?

Para responder a essas perguntas, Woolf recorre à obra "A história da Inglaterra" do professor Trevelyan, na qual encontra algumas respostas em um capítulo sobre a posição das mulheres. O livro de história traz fatos terríveis sobre a história das mulheres na Inglaterra, de como elas eram humilhadas, subjugadas e limitadas nas diversas esferas sociais e independentemente da classe social, como mostra esse trecho "Surrar a esposa, li, era um direito legítimo do homem, praticado sem nenhuma vergonha tanto nas classes altas como nas baixas [...]".

Levando isso em consideração, a autora observa que as mulheres da ficção, como: Clitemnestra, Antígona, Cleópatra, Lady Macbeth, Fedra, Créssida, Rosalinda, Desdêmona e a duquesa de Malfi, entre os dramaturgos; entre os prosadores, Millamant, Clarissa, Becky Sharp, Ana Karênina, Emma Bovary eMme de Guermantes, eram mulheres presas em dualismos, extremamente feias ou belas, heroínas ou vilãs, admiráveis ou sórdidas, entre outros. Como também, são mulheres criadas por homens.

> Paradoxalmente, a escritora demonstra que não há ausência da mulher na arte ou na ciência: na verdade, sempre se falou muito sobre as mulheres, criando personagens fantásticas, situações de conflito, deusas e monstros: "as mulheres brilharam como fachos luminosos em todas as obras de todos os poetas desde o início dos tempos" (1985, p. 57). No entanto, essa postura, não podia escamotear as conseqüências drásticas na vida real. Retomando a relação dialética entre ficção e realidade. (MORAIS, 2011. p. 04)

Além disso, Woolf constata que essas mulheres fictícias são muito diferentes das mulheres da realidade, segundo a história, na verdade as mulheres eram surradas, trancafiadas e jogadas em um quarto. Então, por mais que fossem dotadas de caráter e personalidade não existiam oportunidades para elas serem e praticarem as atividades que quisessem, mas sim, a predeterminação de ser o que a sociedade queria, ou seja, o que os homens queriam.

Para "ilustrar" como isso funcionava na sociedade, a autora cria uma história fictícia, sobre uma suposta irmã de Shakespeare, dotada de tanto talento quanto ele. A partir disso, mostra que o fim dessa jovem, por mais que ela fosse em busca dos seus sonhos, não poderia ser outro, além da infelicidade, pois ela jamais seria aceita e reconhecida na sociedade daquela época, como artista. Assim, não iria realizar-se como poeta, atriz, não iria colocar sua arte no mundo, pois como mostra a composição de James Brown e Betty Jean Newsome, "It's a Man'sMan'sMan's World".

É importante mencionar, que essa obra possui capítulos independentes, que estão interligados com a temática "as mulheres e a ficção", mas, cada um deles, tem determinada completude e não precisa do próximo, necessariamente, para ser compreendido, pois o ensaio é baseado em artigos da escritora. Dessa maneira, o tema está presente em toda obra, mas cada sessão aborda um aspecto diferente, que ajuda a obra a ter um todo significativo sobre o ponto debatido.

Fazendo um paralelo desse ensaio, com o texto "profissões para mulheres", da escritora, observamos que a autora é convidada para falar sobre a sua profissão de escritora, posição de mulher e desafios. Nesse trabalho, ela afirma que não sabe muito sobre as dificuldades e enfrentamentos, pois, por mais que seja mulher e escritora, antes dela, tiveram grandes escritoras que abriram caminho e fizeram grandes conquistas, como: Fanny Burney, Aphra Behn, Harriet Martineau, Jane Austen e George Eliot.

Ademais, Woolf reconhece que as conquistas de outras mulheres, antes dela, abriram caminho e facilitaram as coisas, pois a autora encontrou pouquíssimos obstáculos concretos em seu caminho. Como também, assume que ela não teve nenhuma dificuldade financeira, ao invés de pagar aluguel e comprar comida com o dinheiro que recebeu do seu primeiro trabalho, ela pode se dar ao luxo de comprar um gato.

Afirmando isso, a autora reconhece que essa não é a mesma situação de muitas mulheres, caso recebessem esse dinheiro teriam que pagar dívidas do lar ou comprar coisas necessárias para a sobrevivência. Dessa foram, Woolf mostra possuir sororidade, não tenta roubar o lugar de fala daquelas que encontram dificuldades financeiras e dessa forma, foram impossibilitadas de realizarem os seus sonhos, como serem escritoras da ficção.

Levando em consideração, como afirma a autora, que os recursos financeiros são importantíssimos, para que as mulheres se insiram na ficção “Um escritor não precisa de pianos nem de modelos, nem de Paris, Viena ou Berlim, nem de mestres e amantes. Claro que foi por causa do preço baixo do papel que as mulheres deram certo como escritoras, antes de dar certo nas outras profissões” p. 10.

Virginia Woolf conta que a história dela como escritora é simples, já que teve oportunidades e usou da sua vontade e ambição para escrever, como também, faz desdém das suas "dificuldades" ou escolhas, como pode ser visto nesse trecho "Existe coisa mais fácil do que escrever artigose comprar gatos persas com o pagamento?". Isso faz com que percebamos que a situação da escritora, é muito diferente da situação das demais mulheres da sociedade, que eram pobres e não tinham oportunidades e muito menos facilitação para realizarem os seus desejos.

Além disso, a escritora traz uma alegoria, que representa a mulher que a sociedade quer que ela e as outras sejam, chamada de "O anjo do lar", em seu texto “Profissões para mulheres”. A autora descreve esse fantasma que a perturba no ato de escrever e deve sempre ser derrotado, como uma figura que não é dotada de caráter e personalidade, é mentirosa, parece perfeita para os outros, se doa, vive em prol dos outros e não tem nem opinião e nem vontade própria. Essa é a mulher que a sociedade quer, cria e aceita, um fator determinante para que elas não sejam escritoras. Pois, para escrever literatura é necessário ser dotado de caráter, personalidade, opinião e vontades próprias, ser livre para a criatividade e escolhas, ou seja, liberdade artística para criar e desconstruir.

Esse “anjo do lar” está ligado à concepção do que é ser mulher. No texto “Virginia Woolf e as mulheres” encontramos essa definição, até o século XVII as mulheres eram legatárias do cristianismo primitivo, consideradas descendentes de Eva, ou seja, herdeiras do pecado original, aquelas que provaram do fruto proibido e são pecadoras. Como é mencionado nesse texto, não é por acaso que Santo Agostinho alçava que “só no deserto os homens poderiam estar em paz, uma vez que somente lá poderiam viver longe das mulheres”. p. 36. Dessa maneira, podemos compreender que por muitos séculos, a figura feminina foi e é vista, pois, ainda temos na nossa realidade resquícios do passado, como um ser pecador, dotado de maldade e responsável por muitas mazelas. Vale salientar que, na Idade Média, era o clero que produzia os conhecimentos sobre a humanidade, assim, a concepção de mulher, era dada a partir do clero e eles viviam em confinamento, no regime de celibatário.

De acordo com Cavalcanti e Francisco (2016) já no final do século XIX e começo do século XX, essa concepção sofreu algumas mudanças, por causa de diversos acontecimentos,

como a Revolução Russa. Porém, os lugares e papeis desempenhados na sociedade ocidental continuavam sendo determinados por um sistema binário, as mulheres se relacionavam a maternidade, a passividade, a natureza, a feminilidade, ou seja, ao espaço privado, por outro lado, os homens se imbricaram a paternidade, a cultura, a atividade, assim, ao espaço público.

Esse é o contexto vivenciado por Woolf em suas obras, que motivou a escritora a dar voz às mulheres, por mais, que em determinados momentos, ela não tivesse noção da força que essa voz poderia representar. Dessa forma, não é por acaso que a autora denunciou em suas obras a opressão na qual viviam as mulheres vitorianas do seu tempo, sem deixar de considerar a sua posição de privilegio, formação e momento histórico, o que não torna seus textos menos revolucionários.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, nesse texto podemos observar os argumentos da autora em relação a como a falta de recursos financeiros impede a mulher de escrever ficção. Se até mesmo os homens escritores encontravam empecilhos para construírem seus projetos literários, para as mulheres era muito mais difícil. Para conseguir esse projeto, elas precisavam ter um teto todo seu, um lugar privativo, para ter paz e liberdade, ou seja, ter autonomia e ser independente financeiramente, para que possam ditar as regras das suas vidas e escrever em paz, pois a sua liberdade individual, interfere na sua liberdade artística. É possível refletir com a leitura desses textos, sobre como essas questões são importantes e refletem até os dias atuais na nossa sociedade, por mais que muitas mudanças tenham ocorrido em relação à mulher e a ficção, bem como, as profissões para as mulheres, ainda temos muito para conquistar, visto que, a figura feminina ainda é subjugada e limitada por essa sociedade patriarcal, o que nos faz lutar todos os dias por igualdade e respeito.

## Referências

CAVALCANTI, Rosália; FRANCISCO, Ana. VIRGINIA WOOLF E AS MULHERES. **GÊNERO**, Niterói, v. 17, n.1, p. 27-49, 2016.

MORAIS, Hugo. "Um teto todo seu" de Virgínia Woolf. A produção intelectual e as condições materiais das mulheres. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2778, 8 fev. 2011. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/18451. Acesso em: 10 set. 2021.

WOOLF, Virginia. **UM TETO TODO SEU**. São Paulo: Círculo do Livro.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres**: e outros artigos feministas. 1942. Disponível em:https://www.lpm-editores.com.br/livros/imagens/profissoes_para_mulheres_trecho.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2019.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A OUTRA: APORIAS DA ESCRITA EM *UMA/ DUAS*, DE ELIANE BRUM

Neila da Silva de Souza[5]

**Resumo:** O romance *Uma/Duas*, de Eliane Brum, publicado em 2011, mostra-nos a narrativa de uma filha, Laura, que passa a cuidar da mãe, Maria Lúcia, em estado terminal. Embora ambas voltem a conviver em um mesmo espaço, é como se continuassem separadas, em razão do silêncio atenuante entre elas. O conflito das personagens, na tentativa de compreender os próprios sentimentos, é apresentado ao leitor por cartas escritas pelas protagonistas. Deparamo-nos, então, diante de duas versões da história, e, conforme o processo de contar a própria história, mãe e filha vão juntando os pedaços por meio dessa escrita. Nesse cenário maternal, há um silêncio em que se esconde as dores da condição humana, destacando uma relação maternal não romantizada. Portanto, este texto busca refletir sobre a figura não sacralizada do amor materno, tema norteador da narrativa *Uma/Duas* diante de uma escrita crua, em que o leitor vê-se envolvido no jogo de quem narra, Laura ou Maria Lúcia, uma vez que as duas vozes se misturam, permanecendo a aporia.

**Palavras-chave**: *Uma/Duas*. Maternidade. Narrador.

## 1 INTRODUÇÃO

O romance *Uma/Duas* inicia com a narrativa de Laura, jornalista, que se propõe a escrever um romance: "escrevo na esperança de que as palavras me libertem do sangue. Do corpo da mãe. Mas e se não existir eu além dessa mistura de carnes de mãe e filha? [...] não há como escapar da carne da mãe. O útero é para sempre."[6] (BRUM, 2011, p. 16). No entanto, a vida de Laura conturba-se quando descobre que Maria Lúcia está com câncer, e vê-se, então, obrigada a cuidar da mãe. Após anos afastadas, ao voltarem a conviver em um mesmo espaço, é como se continuassem separadas, já que evitam ao máximo o diálogo.

Em uma entrevista por Andreia Silva (2011), Eliane Brum diz que, na sua reportagem, procura compreender aquilo que dá sentido à vida das pessoas, pois, para ela, a vida é caos. Porém, segundo Brum, "há certas realidades que só a ficção suporta. É assim que a ficção surge na minha vida, como uma perturbação muito grande, que acabou virando uma insônia e, por um fim, um romance" (BRUM apud SILVA, 2011). Dessa necessidade de escrever, surge o

[5] Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Literatura – Póslit/UNB. Membro do grupo de pesquisa Epistemologia do Romance (UNB); membro do Grupo de Pesquisa Relações de gênero, poder e violência em literaturas de língua portuguesa (UFAM), ainda é membro do Grupo de Estudos da Metáfora e Pesquisas em Língua e Literatura da Expressão Amazônica -Gremplexa- (UFAM). E-mail: neila.ssouza@yahoo.com.br

[6] Ressaltamos que a cor da letra da obra é vermelha, no entanto, optamos, aqui, pelo uso padrão da cor preta; seremos fiéis à obra somente quando a citação for padrão, negrito, ou itálico

romance *Uma/Duas*. Para a autora, a perturbação sobre um drama universal, capaz de atravessar a História e assumir várias roupagens, conforme a época, fazendo-a a indagar "talvez sobre a principal questão feminina: como uma filha se arranca do corpo da mãe?[7]".

Ao trazer um assunto relacionado à maternidade, Eliane Brum rompe com os padrões sobre o amor afetivo entre mãe e filha e passa a fazer parte de uma linhagem de escritores que perscrutam as inquietudes de perdas constitutivas de identidade. Isto é, passa-se de filha e mãe que se amam e se odeiam. Pode-se averiguar outro olhar quando as protagonistas Laura e Maria Lúcia mostram uma relação entre mãe e filha não romantizada. Laura é consciente de que sua vida não é uma linha reta, existem lacunas e estas precisam ser preenchidas. Daí porque inúmeros sentimentos contraditórios se manifestam: raiva, amor, inconformismo, solidariedade, ironias, por vezes, a inércia, a partir de situações que tornam Laura e Maria Lúcia, ao mesmo tempo, oponentes, e, no entanto, precisam uma da outra.

O conflito das personagens, na tentativa de compreender os próprios sentimentos, é apresentado ao leitor por cartas escritas pelas protagonistas. Deparamo-nos, então, diante do discurso da mãe e da filha, e conforme o processo de contar a própria história, as duas vão juntando os pedaços por meio desta escrita. Nesse cenário maternal, há um silêncio em que se esconde as dores da condição humana, como se testasse nossos valores e limites de uma afeição maternal não romantizada. Portanto, este texto busca refletir sobre a figura não sacralizada do amor materno que norteia a narrativa *Uma/Duas* diante de uma escrita crua, em que o leitor depara-se com a cumplicidade entre Laura e Maria Lúcia que ainda não conseguiram desgarrar-se do cordão umbilical, e faz-nos permanecer em aporias, assim como mãe e filha.

## 2 O JOGO NARRATIVO E A DESSACRALIZAÇÃO MATERNAL

No primeiro capítulo do romance *Uma/Duas*, a narração transcorre em primeira pessoa com a diagramação escrita em vermelho e fonte normal, transpondo para o leitor que a narrativa existe porque é uma tentativa que a narradora-personagem Laura encontra para narrar a sua própria história. No segundo capítulo, a narrativa, até então em primeira pessoa, começa a ser narrada em terceira pessoa e a fonte da letra nessa parte passa a ser negrito. A partir do capítulo quinze, a narração surge em primeira pessoa novamente, representada graficamente pela fonte em itálico, com a narrativa da mãe, Maria Lúcia. Temos, portanto, a alternância entre o uso das fontes negrito, padrão e itálico e tais recursos estilísticos perpetuam ao longo dos capítulos, em um emaranhado de vozes. No transcorrer dos fatos narrados, ora por Laura (filha) ora por Maria Lúcia (mãe), ora um narrador onisciente, o leitor experimenta todo o assombro que sente a filha diante da mãe e vice-versa. São narradoras que, por meio das cartas, trocam confissões:

> [...] O sangue saindo pela boca do braço. Quantas vezes eu já me cortei?
> E a voz da mãe no lado avesso da porta. Laura. Rasgo mais uma boca. Meu sangue garoa junto com a voz no piso do quarto. Laura. Minha mãe sempre foi assim. Ela sempre sabe o que estou fazendo.
> Começo a escrever este livro enquanto minha mãe tenta arrombar a porta com suas unhas de velha. Porque é realidade demais para a realidade. Eu preciso de uma chance. Eu quero uma chance. Ela também.
> Quando digito a primeira palavra o sangue ainda mancha os dentes da boca do meu braço. Das bocas todas do meu braço. Depois da primeira palavra não me corto mais. Eu agora sou ficção. Como ficção eu posso existir.

[7] 7SILVA, Andreia **Do jornalismo para a ficção**. Disponível em: < http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/40858 >. Acesso em 23 de setembro, 2017.

(BRUM, 2011, p. 7).

Pelo trecho, notamos a clausura que habita o corpo de Laura diante de seu corpo em confronto com outro corpo. Seu corpo mutilado precisa enfrentar o corpo da outra, aquela a quem só pode chamar de mãe:

> [...] Será que contêm pelo menos uma verdade? Se eu nada sou além desse corpo torturado que nem é posse, mas extensão, o que eu teria a dizer de meu? As palavras que rastejam de mim como vermes gordos de hemácias me fazem desconfiar de que não há um sujeito que diz, não há eu. Então, quem fala? De quem são as palavras que me constrangem?
> (BRUM, 2011, p.16).

A citação acima demonstra o quanto Laura acredita que, ao escrever, reestabelecerá sua identidade, e a vinculação com a mãe terminará, pois agora possui o direito de dizer de si, um dizer que nunca teve chance. Mas esse direito é interrompido quando uma mão parecida com a sua começa a escrever também. Vejamos:

> *É para seus leitores que escrevo. Mas a decisão de publicar também a minha versão é sua. Será sempre sua. Desta vez vai ter que assumir. Vai ter de me matar ou não na sua narrativa. Se me matar, vai saber que minha voz está ali, em algum lugar, ainda que ninguém saiba que você queime o caderno. Sim, porque eu só sei escrever à mão. E acho que há mais coragem em escrever à mão, sopesando cada letra, que exige esforço e não aparece e desaparece numa tela como se as palavras pudessem simplesmente surgir ou simplesmente ser eliminadas sem que se pague um preço por isso. Seu pai mal sabia escrever, não se iluda. Seu talento você herdou de mim.* (BRUM, 2011, p. 71).[8]

Assim, o livro de Laura sofre intromissões, as quatro mãos escrevem a narrativa, e nesse emaranhado de intromissões, o leitor permanece no impasse de quem realmente narra. Escrever para Laura é a maldição que a salva. Enquanto escreve, Laura perde-se nas memórias traumáticas. Para apropriar-se de seu corpo, Laura precisa desapropriar-se do corpo da mãe. Surge, então, a experiência limite, ou seja, aquela que só acontece com o fracasso. Trazer a presença da mãe é transpor a presença da clausura que se torna a máxima da liberdade. Qual seria, então, a distância que está entre uma (filha) e outra (mãe)? E assim, portanto, a palavra permite atravessar de uma fronteira a outra. A respeito da escrita Piero Eyben afirma:

> [...] desejar o gozo, promovendo-o; eis de certa forma, o que significam as modulações abissais da linguagem. Nesse gozo há sempre um limite transponível. Há uma marca da insídia que se instala na questão radical da experiência limite, ou seja, afirma-se frente ao desconhecido dessa experiência, de um outro consumido pela questão acerca de si. Ora, não há experiência mais limítrofe que se lançar na escrita e nas razões de escrever, justamente por ser ali que a diferença se instala e, portanto, o jogo- os rastros- é iniciado, conservado e descartado. (EYBEN, 2016, p. 114).

[8] Destaque em itálico conforme original da obra.

Diante dessa escrita limite, podemos questionar: se Laura introduz os relatos, quem garante que ela não distorceu os fatos? Será que a voz da mãe na narrativa é realmente da mãe, ou de Laura que narrou alguns acontecimentos? Ou a própria Maria Lúcia que distorceu o texto que narra? Será mesmo as duas? Acreditar na fala da mãe, ou na fala da filha? A quem o leitor deve direcionar-se? Lado a lado, deparamo-nos com dois discursos: a da mãe e a da filha, conforme o processo de contar a própria história, cada uma constrói-se a si e a outra, se contradizem, mas, ao mesmo tempo, complementam-se. A partir de seus discursos situam-se no mundo uma da outra sem poder separar-se, vão juntando os pedaços através da escrita, cada uma a seu modo de ver. Complementam-se e mostram a inquietação de ambas pelo ato de escrever, ou seja, o fato de ser escritora, aquela que mostra o que está além de si: a outra. Mas como ser fiel sem trair a outra? Parasitar o texto seria a saída? Mesmo que o rastro não canse de se fazer, ao tomar o outro/outra como uma totalidade, mãe e filha acabam por esmagarem as suas próprias identidades.

Nesse impasse, as personagens transitam pela impossibilidade de escrita, na busca de si mesmas, procuram, diante de um silêncio corrosivo, as razões primeiras das possibilidades que as levaram a se amarem e se odiarem. O jogo de três narradores impõe uma verdade que pode despertar a não confiabilidade de quem narra. O relato confunde-se ainda mais diante de um narrador onisciente. As personagens ganham a palavra sobre si e ganham espaço na narrativa. Em toda narrativa percebe-se a disputa em querer contar a sua versão. A legitimidade de fala implica a demarcação da identidade.

Acentua-se, assim, a indecidibilidade que atravessa *Uma/Duas*. Colocar em jogo a assinatura, de modo explícito, é encobrir tudo com uma "rubrica" autobiográfica que, presume-se, produzirá consequências. (Derrida apud RIBEIRO; BARRETO 2013, p. 15). A suposta usurpação de Maria Lúcia na escrita de Laura será, portanto, assunto, tema, especulação. "Vou cair até as profundezas abissais habitadas por peixes cegos. Mas não caio. Apenas finjo que habito o corpo de Laura. Sou uma outra". (BRUM, 2011, p.164). Há, então, a indecidibilidade intransponível, marcando o relato desde o título do romance, isso reduz a possibilidade de fechamento único. Derrida permite afirmar que "uma teoria dos conjuntos do *corpus* deveria requerer o que poderíamos considerar como axiomas de incompletude" (Derrida apud RIBEIRO; BARRETO 2013, p. 15), e esses axiomas, tendo em vista que não basta uma menção ao gênero para este fazer parte do *corpus*, inibiriam a clausura da classificação.

Expandindo essa discussão, esse pertencer sem pertencer, uma vez que não existiria texto sem os narradores, justificando-se não porque eles gravitam no exterior ou em torno de sua obra, mas porque se situam "entre" o interior e o exterior, isto é, há uma borda indiscernível entre o "dentro" e o "fora" indiscernível, no próprio corpo dos textos. (Derrida apud RIBEIRO; BARRETO 2013, p. 14). Há, portanto, enxertos. Isso significa dizer que não é um movimento passivo. Há restos. Nenhum *corpus* resta intacto. Surge, dessa forma, a escritura, onde só se percebe a diferença através do rastro. Maria Lúcia faz um enxerto na escrita de Laura, e ao mesmo tempo, torna-se um enxerto dos fatos. É a ausência demandando presença. Diante disso, é a palavra que permite o cruzar de fronteiras no que diz respeito a outra:

> a *differance* é o jogo sistemático das diferenças, dos rastros de diferenças, do espaçamento, pelo qual os elementos se remetem uns aos outros. Esse espaçamento é a produção, ao mesmo tempo ativa e passiva (o da *différance* indica essa indecisão relativamente à atividade e passividade, aquilo que não se deixa ainda ser comandado e distribuído por essa oposição), dos intervalos sem os quais os termos "plenos" não significariam, não funcionariam. (DERRIDA, 2011, p. 33).

A aporia de quem narra é o jogo do romance. A complexidade da posição da narradora que, aparentemente, ao narrar, ora dentro, ora fora, está implicada naquilo que se conta. A questão a ser problematizada é esta: quem pode falar sobre aquele (Laura) que supostamente não vê as interferências da mãe e, no entanto, é visto? Quem tem a autoridade para testemunhar sobre aquele que é, propriamente, a figura da ausência do visível? Se levarmos em conta que, desde o princípio, a narradora confessa que relata sua própria história, mas como está encarnada na mãe, a mãe tem voz na sua história.

Como enxertos (Derrida apud EYBEN, 2016, p. 231) em sua exigência desproporcional de escrever, abre-se o abismo da confissão como um dizer que se diz em segredo, como a literatura. Indicar as dobras deste romance, que nos oferta um inumerável panorama de rastros de sangue, incluindo mãe e filha, para fazer-nos ver que os rastros têm a ver com a lógica do acontecimento, que, ao suspender a previsibilidade, relança o pensamento sobre a aporética maternal. Laura passa a morar com a mãe, mas a hospedeira torna-se Maria Lúcia que se intromete na escrita de Laura. A mãe, nesse contexto, torna-se o hospedeiro, o parasitário porque agarra a narrativa pela mão, e faz Laura desaparecer aos poucos: " Ela me roubou as palavras, a minha mãe. Sinto sua presença em tudo, na minha pele, no cheiro do meu corpo, no corpo das letras que escrevi. E por isso as palavras são menos minhas. " (BRUM, 2011, p. 89).

Segundo Derrida (apud RIBEIRO; BARRETO, 2013, p. 19), a hospitalidade, além de ser vista como uma aceitação da diferença, ela também deve ser vista como a abertura para o aprendizado oferecido pelo contato com ela. O contato com o outro faz com que o eu exista, pois pela interação, pode reformular ou não o eu, mas o outro. A hospitalidade não consiste somente em receber aquele por quem ansiamos ou nos compraz, mas essencialmente, pelo hóspede inesperado, ou indesejado, aquele que desafia nossa própria subjetividade: "Começo por considerar o estrangeiro indesejável, e virtualmente como inimigo, [...] O hóspede torna-se um sujeito hostil de quem me arrisco a ser refém" (Derrida apud RIBEIRO; BARRETO, 2013, p. 19).

Nesse sentido, a revelação do que ocorre no leito do hospital requer maior atenção, pois quem usurpa o lugar de Laura, constitui-se como prova da afetividade ambígua mantida. As informações não são dadas imediatamente, há necessidade de Maria Lúcia interferir nos relatos de Laura para que o leitor interaja-se dos detalhes mencionados. Pode-se afirmar que a violência que permeia a vida das duas não pode ser separada dessas camadas de relatos: o atributo ora parcialidade, ora imparcialidade da narração primeira e terceira pessoa, deve ser posto sob suspeita. Quando usado em terceira pessoa, com discurso indireto livre em boa parte do romance, é um artifício para dar a ideia de neutralidade, a qual é sobrepujada pela narração em primeira pessoa.

Laura passa a morar com a mãe, mas podemos mensurar que ora é hospedeira (permite que a mão parasite seu texto), ora é estrangeira (passa a habitar o mesmo espaço que mãe). Ao ser interrompida pela mãe também durante a escrita, isso a impede de reconhecer-se. A escrita, então, passa a libertar a mãe, não a filha. Maria Lúcia, ora hospedeira, ora estrangeira comenta sobre o ato da filha de ser cortar. O que Laura sente são realidades de traumas de infância, humilhações, incesto, situações a que lhe foram impostas: o sentimento de inadequação ao mundo. Assim, o não reconhecimento de uma identidade possível lhe traz tamanho desconforto a ponto de vomitar, corta-se, urinar, não reconhecendo seu corpo.

Laura sobrevive à morte, à sua morte, e vira a herança da mãe, por meio da qual ela sobrevive nos seus anos. Sobreviver não poderia ser deixado como herança, sobrevive-se em forma de ruínas, dilacerando mais uma vez um corpo, e não qualquer corpo. Como um rastro que se apaga, como que trapaceados agora pelo próprio enxerto da mãe. Mas tanto uma como a outra não são cegas nesta relação maternal. A herança vem por outras vias, não da nomeação. Quem lhe dá nome é Maria Lúcia, ela a institui sua herdeira. O sangue não é suficiente para estabelecer uma filiação, mas sim a carne, o útero e a escrita, ou seja, estarão sempre ali, uma

do lado da outra, uma enxertada a outra. As duas só encontram seus rostos no rosto da outra – na alteridade absoluta da maternidade. E mais ainda: um amor maternal que sobrevive ao desejo da morte de outro/outra. Na tentativa de escapar dos traços, essas esquivas ajudam-nos a compreender a forma como as narradoras inserem os últimos momentos:

> Nossos corpos, o meu e o da minha mãe, são essa casa sem limites definidos. Há uma barragem na minha garganta, e Vinicius de Moraes a põe abaixo. Meu pranto agora é um rio que arrebenta os diques e vem descendo sem controle carregando pau e pedra. Como minha mãe tem coragem de me pedir isso? Quando eu tinha 15 anos, escrevi no meu caderno de escola. Será que a morte da mãe é a vida da filha? (BRUM, 2011, p. 134).

No trecho, percebemos que as descrições instauram a incerteza e, por fim, configuram Laura e Maria Lúcia como uma ameaça uma com outra, criando, a partir desse momento, dúvidas e atitudes inesperadas para ambas:

> **As duas se olham e riem como garotas de escola. Fugiram. Depois se envergonham da intimidade e se calam até chegar em casa. Ao ajeitar a mãe na cama, ela diz. Vou tomar um banho. A mãe agarra seu pulso com a mão igual à dela. Laura, você precisa me matar.**[9]
> (BRUM, 2011, p. 132).

Piero Eyben afirma que "a experiência da morte está intimamente ligada à sua dimensão impossível, impossível como borda ou fronteira". (2015, p. 27). Isto é, ali a promessa não pode ser mantida, porque é uma promessa em nome de outro, pelo nome do outro "a potencialidade dessa escritura", o dizer como ato acaba por fazer revir a figura da sobrevida não como mera manifestação da presença pelo escrever, mas, sobretudo, ali onde escrever torna-se um dever do impossível diante do outro. Conforme Derrida (apud EYBEN, 2015, p.27), "minha morte, ela é possível?". Ou seja, a morte de Maria Lúcia, é a marca da escritura, uma vez que expondo os corpos, o apagamento só ocorre em partes, ela estará ali, fundida na filha, no livro da filha, mesmo quando se percebe que já é tarde ou cedo para morrer.

Qual seria a consequência da morte para ambas? Uma vez que há o outro/outra, o assassinato, a ferida, o traumatismo. O outra/outra se resguarda do outro/outra. Protege-se contra o outro/outra, mas o movimento desta violência é como uma vingança. Ao mesmo tempo viola-se e violenta-se, o que se institui também em violência, porque há violência por parte das duas: mãe e filha. A mãe fica à espreita para ter a resposta da filha. A decisão de matar perdura e desdobra-se como promessa e resposta de Laura. Partindo desse pressuposto, podemos mencionar Derrida:

> Será preciso sempre sacrificar o outro a um outro que demanda, que solicita ou que chama. A obrigação de resposta, que deve permanecer sempre futura, lança a relação com o outro em um campo que é aquele da fidelidade infiel, do perjúrio, da impossível experiência que é essa de dar a morte. (DERRIDA apud EYBEN, 2015, p. 140)

Nesse contexto, decidir sobre a vida de Maria Lúcia implica um dizer da aporia porque envolve o poder da filha acerca da mãe. Pela primeira vez, a filha acredita estar liberta da mãe. Contudo, a manhã desencadeia em luto, e começa a se cumprir o limite, que é, então, o tempo

[9] Destaque em itálico conforme original da obra

do amor, do ódio, da vingança. No entanto, podemos verificar se tais atitudes seriam da filha ou da mãe? "*Eu só pedi para você me matar, Laura, por amor. Eu não quero escrever mais".* (BRUM, 2011, p. 146). Esse trecho demonstra como a violência conduz, de fato, a um julgamento desfavorável da personagem Laura. Por meio desses artifícios, consolida-se o fazer de propósito da mãe. Caso Laura tome a decisão de matá-la antes de iniciar a quimioterapia, Laura continuará marcada por ela por resto da vida. A figura da narradora surge como juíza, participante e testemunha. Tudo gira em torno da função de desvelar uma espécie de obsessão não declarada a qual se manifesta tanto naquela que decide por matar (filha), como naquela (mãe) que pede para matá-la. Permite-se, com isso, o questionamento que porventura poderia ser visto como propriedades a serem preservadas: a crença de que é por amor. A dubiedade desses gestos torna evidente a ideia de sacrifício que a mãe obriga mais uma vez a filha a transitar.

A violência potencial prestes a explodir, como houvesse ali uma animalidade apenas contida. A morte de Maria Lúcia torna as duas cúmplices de mais um segredo, assim como fizeram em relação ao incesto. A decisão da personagem funciona como um dos aspectos que supõe matar a mãe como forma de dar um descanso a ela, porém ao mesmo tempo, ela conseguirá finalmente desgarrar-se da carne da mãe, devido à aversão que se propaga nas relações. O modo de sobreviver, então, é assumir a máscara, retirando a centralidade do assassinato e tendo como justificativa o suposto amor, por meio de uma postura altiva, que mantém a devida distância. Seu corpo é interpretado como sua diferença dentro da diferença que lhe constitui. Essa postura lhe devolve, em parte, seu corpo por inteiro, uma vez que ao obedecer a ordem da mãe, faz com que a filha volte a ser submissa a outro/outra.

Laura recusa-se, portanto, a reorganizar seu campo corporal, a dar-lhe outros propósitos a não ser aqueles para os quais originalmente se destina. A filha recusa inicialmente tocar a mãe, porém está em suas mãos uma oportunidade que sempre lhe passou em suas intenções: livrar-se da mãe. Maria Lúcia tampouco aceita a ajuda das máquinas. Não aceita o tratamento e impõe à filha sem piedade, a sua salvação. É exatamente a outra mão que suprirá seu desejo; é um ver a si, sem máscaras. Laura não pudera controlar nada: não pudera evitar a palavra que ouve repetida no sussurro da mãe. Estava fora de seu alcance qualquer pedido ou ordem para manter Laura no controle. Se pudesse, teria instalado comandos em sua mente, para que ela jamais atraísse tamanha responsabilidade. Nesse entremeio, Laura desliga os aparelhos da mãe sem que a enfermeira perceba:

> Nenhum som, na cena real sou uma atriz de cinema mudo. Maria, não me deixe! São as crianças no filme. Ou sou eu? Pego a mão da minha mãe e olho fixamente para a tela, mas não vejo mais. Quando volto a me habitar. Ou a perceber que me habito, os créditos finais rodam na tela. Eu tenho medo de olhar. Mas a mão embaixo da minha, a mão minha, já me abandonou em mim. Minha mãe parece dormir. Mentira. Ela parece morta. (BRUM, 2011, p. 170).

Diante desse cenário, como traduzir o que vem depois? Qual a poética que está impressa nessas histórias onde os fatos revelam-se a mesma navalha de indefinição? No romance de Brum, Laura, confinada, é disposta sobre camadas em vários momentos. O poder de confinamento da mãe sobre a filha adquire tons sombrios e trágicos, numa reestruturação da demarcação de lugares tão surpreendente que, às vezes, quase apoteótica, em que se pode ver de diversos modos o confronto entre mãe e filha na disputa pelo espaço. Esse momento de comunhão trata-se menos de definir uma possibilidade. Por meio das cruezas narradas por mãe e filha e, consequentemente, da linguagem do romance, que é também uma história de arrebatamento, com tudo o que se pode produzir a partir dessas circunstâncias. O fascínio

arruína o ponto de vista da narradora (mãe), que nos entrega os rastros do seu deslumbre, ofertando-nos, por conseguinte, um recorte contraditório que espanta o leitor.

A narrativa demonstra, com isso, traços de um possível quebra-cabeça que não possui mais que pedaços, fragmentos, que, entretanto, são táteis; é possível manuseá-los, inquiri-los, para o relance de outros gestos. E, de fato, é menos uma possibilidade e mais uma imposição; o leitor é convidado a sondar o que a mãe está "armando" de uma forma inesperada para Laura, ou seja, não mais apenas no exterior como prova de afirmação de autoridade. Os traços de identidade de "imposição" diante da filha são gestos que devem ser avaliados a partir de suas ruínas, pois é das ruínas de uma aporia de quem narra que se debatem esse perscrutar, há um diagnóstico sempre em suspenso durante os episódios, que aborda a maternidade sem a dependência da sacralização maternal.

Perante os fatos, o assombro de Laura vem justamente quando sua mãe está morta. Isso a conduz à ideia de fim, mas que, logo, é perfurada justamente para desapropriar sua vida e ela continuar presente. Há algo de sacrilégio em suas ações pelo modo como são narradas. Mesmo que um trecho pudesse conferir alguma empatia, ao expor as limitações da sua condição, este logo é corrompido por outro, com a função de quebrar a "boa intenção" que porventura pudesse haver tanto em uma quanto em outra. Laura, a partir do aguçamento da capacidade de se movimentar no espaço, valendo-se de seus outros artifícios, constrói um exercício de imaginação para se confundir propositalmente, dificultando a sua localização no espaço, mas que internamente não deseja cortar o cordão umbilical. O que em um momento a violência possa conduzir, de fato, a um julgamento desfavorável à personagem Laura, prende-a em uma sucessão de eventualidades que enfatizam o caráter distanciado e cínico em correlação à própria condição de mãe e filha. Por meio desses artifícios, consolida-se a impressão de que nada e nem ninguém escapa aos julgamentos corrosivos dessa subordinação:

> Porque ela vai me deixar. E aí só haverá eu. Um corpo arrastando um cadáver [...]. Disfarço e cheiro meu braço, eu também já comecei a me decompor [...] Minha mãe sempre esteve ali. Por pior que ela tenha sido, foi a única que ficou. E do jeito torto dela estava presente, ainda que fosse para tornar meus dias miseráveis. Não é mais um jogo entre nós duas. A morte encerra todos os jogos. (BRUM, 2011, p.152).

Assim, onde uma começa, onde outra termina? Se há aqui um bem nesse ato, nesse dizer, que excede com a morte o outro. Laura é assombrada e possuída por uma confissão e confirmação de seu luto, já que optou pela separação, mas ainda assim, a fusão de seus corpos continua, trata-se, então, da experiência última: "Os limites da verdade do dizer esbarram, assim sobre a possibilidade de esperar-se morrer, como a si mesmo, da morte do outro" (EYBEN, 2015, p. 18). Vejamos o trecho:

> Estou exaurida. Escrever ficção é como emprestar meu corpo para mim mesma.
> Escrevi para poder matar a minha mãe. Essa possibilidade única que a literatura dá. E talvez para amá-la.
> Esta faca não dói menos ao recortar meu corpo. [...] Descubro que escrevi sobre a impossibilidade da literatura. O fracasso previamente assumido ao tentar transformar vida em palavra. O que mais importa é o que não pode ser escrito, o que grita sem voz e sem corpo entre as linhas. O para sempre indizível. (BRUM, 2011, p.176).

Torna-se, portanto, crucial identificar o narrador e o jogo de forças que se estabelece a partir de seu ponto de vista. Em razão de sua perspectiva, a afeição entre mãe e filha é vista sem nenhuma compaixão; tanto a piedade como a autopiedade são descartadas. A irreversibilidade afetiva entre as personagens é, portanto, uma fatalidade sobre a qual não se cria um histórico de tentativas de reversão.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Uma/Duas*, a narração em primeira pessoa cumpre a função de levantar questionamentos da suposta onisciência da terceira pessoa, obrigando o leitor a observar que cada discurso é narrado sob o jugo de determinadas perspectivas. O aspecto brutal da narração condiz com o fato de mãe e filha não corresponderem a que são submetidas, isto é, um a sacralização maternal. Todo sinal de aproximação é sentido por Laura como resultado da hipocrisia, da inoperância, do descaso a que se refere à afetividade de Maria Lúcia. Mãe e filha possuem uma vida e uma escrita visceral: estômagos, intestinos, fígados, úteros, sangue.

Dessa maneira, tanto aquela que narra como aquilo que é narrado está na mesma zona de não pertencimento, e, por isso, o ponto de aniquilamento da outra: o ato de dizer advém do desejo de tomar posse do lugar da outra, é o caminho aporético, aquele inaudito rastro "o rastro permanece inequívoco porque ele simplesmente não pode ser substituído, não pertence a possibilidade com marca atribuível, é logo desgastada e passível de alteração". (EYBEN, 2011, p. 15).

A escritura, desse modo, é uma das formas de sairmos do vínculo contemplação/sagrado, uma vez que escrever é o ato de tocar o extremo. A narração onisciente não é, nesse sentido, tão onisciente quanto parece, pois, no mesmo instante que alguém conta uma história sobre um personagem, a narrativa parece querer se concentrar em volta daquele personagem, e permite fundir-se com ele ao assumir sua maneira de pensar enquanto faz os relatos. Isso posto, a fusão presente impede a distinção entre as vozes, de modo que o narrado tende a transpor sem intermediação ao acontecido e nenhuma das personagens (Laura/Maria Lúcia) torna-se vítima, contudo transitam entre vítimas e cúmplices, tornam-se oponentes, mas precisam uma da outra.

Assim, a condição insuportável dessa morte da outra torna-se a impossibilidade da posse. O caminho de Laura e Maria Lúcia implica esse destino, esse dever da escrita, marca o existir dos corpos dos sentidos enquanto compreendidos como distanciamento o desejo de escrever. Em vista disso, as aporias permanecem: logo, Maria Lúcia é a intrusa? Mas e o narrador onisciente que traz a percepção de um intruso maior (Laura)? Quem desconcerta e desestabiliza irrompendo com todas as certezas? Permanece em um lugar híbrido, da impossibilidade de definir qualquer fronteira entre uma e outra e ainda questionam, mantendo uma linha tênue perante os relatos escritos pelas protagonistas. São vozes que suportam o limite da dor, e demonstram frente a frente momentos de uma vinculação fragmentada, pois nessa relação de trocas das escritas há amor e ódio, eu e tu, mãe e filha. São duas mãos que escrevem, é o cordão umbilical, é/são, portanto, *Uma/ Duas*.

## Referências

BOGÉA, Diogo. **Derrida: aporias da subjetividade.** Princípios. Revista de filosofia Natal, v. 21, n. 36 Jul.-Dez. 2014 p. 153-176. Disponível em:< https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/6772/pdf >.

BRUM, Eliane. **Uma/ duas**. São Paulo: Leya, 2011.

DERRIDA, Jacques. Semiologia e gramatologia. (Entrevista Júlia Kristeva). In. **Posições**. Belo horizonte: Autêntica 2011.
EYBEN, Piero. **Dizer da aporia**. Vinhedo: Editora Horizonte. 2015.

RIBEIRO, Helano Jader; BARRETO, Eleonora Frenkel. Camus: um convite a falar da hostilidade. **Revista Língua & Literatura Frederico Westphalen** v. 15 n. 2 p. 223 – 236. 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/viewFile/645/1720>.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA APLICAÇÃO DO MÉTODO SALA INVERTIDA EM AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS

Elisandro Félix de Lima[10]

**Resumo**: O presente artigo é resultado de duas ações. A primeira, exposição de uma reflexão teórica a respeito do ensino de língua portuguesa, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19 e, a segunda, relato de uma prática exitosa de ensino nas aulas de língua portuguesa através da aplicação do método sala invertida em aulas remotas emergenciais, com o uso dos aplicativos *Google* Sala de Aula e *Google Meeting*, recursos necessários para a condução dessas aulas, durante o período pandêmico. Buscou-se resposta para a seguinte problemática: qual estratégia de ensino pode contribuir para que as aulas de língua portuguesa sejam mais proveitosas e atrativas aos estudantes, quando se usam as ferramentas digitais *Google Meeting* e *Google* Sala de Aula? A reflexão a respeito do ensino da língua nos leva ao resultado de que é primordial evidenciar o desenvolvimento de quatros competências importantes nas aulas de língua portuguesa: ler, escrever, falar e ouvir. O relato da prática exitosa de ensino pôde comprovar que mesmo em aulas no formato remoto é possível desenvolver essas competências nos estudantes através do método sala invertida. A pesquisa foi conduzida a partir do modelo metodológico da pesquisa-ação e ancorada por uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico.

**Palavras-chave**: Língua portuguesa. Ferramentas digitais. Sala invertida. Pandemia.

## 1 INTRODUÇÃO

Os resultados das últimas avaliações externas têm apontado indicadores nada satisfatórios quando o assunto é domínio das competências de leitura e escrita entre crianças e jovens no Brasil. Com a chegada da pandemia, causada pela Covid-19, especialistas já cogitam que esse tipo de problema educacional pode se agravar.

Além disso, as secretarias de educação, que vem acompanhando o ensino remoto neste período pandêmico, têm coletado resultados preocupantes em relação à aprendizagem. Os motivos são vários, entre eles, a ausência de equipamentos tecnológicos para estudantes e professores, a falta de formação dos profissionais para exercer essa nova modalidade de ensino e a evasão escolar.

Professores atuantes na sala de aula também apontam que os estudantes sentiram um impacto muito grande ao mudarem de forma abrupta para a modalidade de ensino remoto. Até então, muitos deles altamente participativos nas aulas presenciais tornaram-se introspectivos atrás das câmeras de seus aparelhos celulares.

[10] Mestrando em Letras pelo Programa MINTER: Interinstitucional Faculdade Católica de Rondônia (FCR) e Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Linguística aplicada ao ensino do português na educação básica pela Faculdade UNYLEYA, licenciado em Letras pelas Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC). Professor de Língua Portuguesa na E.E.E.M.T.I. Josino Brito, Cacoal, SEDUC/RO. E-mail: elisandro.felix@gmail.com

O fato é que as medidas sanitárias como forma de combate à pandemia obrigaram o mundo todo a seguir rigorosos protocolos de segurança em todas as esferas profissionais. Com a educação não poderia ser diferente. Desde o início de 2020, as palavras "adaptar" e "reinventar" passaram a ser usadas com muita frequência no meio educacional. Uma dessas medidas para dar continuidade às aulas de forma mais segura foi a necessidade de adaptá-las ao formato remoto. O resultado é que a implantação dessa modalidade causou diversos problemas quanto ao ensino e aprendizagem. Um desses problemas foi a baixa participação dos estudantes nos encontros *on-line* e, consequentemente, prejuízos na aprendizagem dos conteúdos.

Por esse motivo, este estudo visa responder à seguinte problemática: qual estratégia de ensino pode contribuir para que as aulas de língua portuguesa sejam mais proveitosas e atrativas aos estudantes, quando se usa as ferramentas digitais *Google Meeting* e *Google* Sala de Aula?

Para responder a questão, em primeiro lugar, faz-se necessário uma busca teórica como forma de reflexão sobre os desafios do ensino da língua portuguesa na escola, principalmente no período da pandemia da Covid-19, em segundo lugar, apresentar aos professores uma alternativa metodológica para tornar os estudantes mais ativos e participativos nas aulas realizadas pelo *Google* Sala de Aula (GSA) e aplicativo *Google Meeting*.

A pesquisa é de extrema relevância porque além de refletir sobre questões de ordem didático-metodológicas e apontar alguns fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes, nas aulas de língua portuguesa, busca apresentar o resultado de uma prática exitosa de ensino, realizada numa escola pública, no interior do estado de Rondônia, aplicada no contexto da pandemia e que teve como finalidade tornar os estudantes mais participativos durante as aulas via aplicativo *Google Meeting* e *Google* Sala de Aula.

Diante disso, adotou-se para a realização do estudo a metodologia da pesquisa-ação. Para Thiollent (2011, p. 22) "com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados". Não basta apenas investigar um problema, é preciso interferir e propor soluções, principalmente quando o pesquisador também é docente e constata no dia a dia diversos problemas educacionais da educação básica. A escolha por essa metodologia se justifica pelo fato de que foi a partir da detecção de um problema que se decidiu realizar um estudo para melhor compreender o problema e propor soluções.

O enquadramento se deu a partir do modelo da pesquisa aplicada uma vez que esse tipo de pesquisa tem como finalidade resolver um problema identificado no âmbito social em que os pesquisadores vivem (GIL, 2010). A abordagem é qualitativa de caráter bibliográfico. "Qualitativa porque o pesquisador tem uma relação direta com o ambiente" Lüdke e André (apud Neves-Souza, 2009, p. 52). Bibliográfica porque colocou o pesquisador diante de informações sobre o assunto de seu interesse (MEDEIROS, 2009). Para alcançar um aprofundamento a respeito do problema investigado, não basta analisar os fatos somente a partir de uma ótica superficial e empírica, é preciso, de antemão, aprofundar-se ao tema à luz das teorias já existentes.

## 2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Os especialistas mais sensatos vão admitir que a educação escolar é uma atividade complexa e que demanda muito trabalho para que se alcance resultados satisfatórios. Rotular e aceitar o rótulo de que o problema da aprendizagem está centrado especificamente na sala de aula é um erro inadmissível. O professor não pode levar a culpa do fracasso educacional sozinho, em muitas situações, ele tem como instrumento apenas um pincel e um livro didático como apoio pedagógico para as suas aulas. Ao que se sabe, há muitas falhas nas políticas públicas educacionais e descrédito por parte da população em relação ao ensino em milhares de escolas no país.

Nas últimas décadas a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças que aconteceram ao redor de todo o mundo, causadas pela revolução da informação através do advento das novas mídias tecnológicas. Isso porque, em muitas situações, as escolas estão sem os aparatos necessários para acompanhar essas mudanças tão significativas da sociedade. Tantos novos gêneros textuais surgiram na última década e que são instrumentos de usos pelos estudantes mas que não são trabalhados na sala de aula, porque o próprio professor não tem o domínio desses portadores de novos textos. Esses novos gêneros precisam de atenção na sala de aula. É preciso que se debatam sobre as novas ferramentas de interação, sobre os fatores positivos e negativos e suas funções sociais.

Em diversas situações o professor não tem acesso ou conhecimento desses novos gêneros não é nem pela falta de interesse, e nem por falta de recurso financeiro próprio, é pela falta de tempo para se especializar na área. Falta de tempo para conhecer a própria ferramenta, fazer estudos, entender o funcionamento da ferramenta e compreender suas finalidades, funções, suas facilidades e também seus perigos. Para Alarcão (2011, p. 13) "as escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas". As crianças e jovens não podem ser privados do acesso desses novos gêneros, nem a família e nem ninguém conseguirá impedir, por isso cabe à escola desenvolver competências aos educandos para aprofundar nesses novos gêneros, bem como lidar também com as novas ferramentas que servem como suporte.

A pandemia da Covid-19, iniciada no início de 2020, levou os chefes de estados criarem medidas para que o setor educacional pudesse continuar com suas atividades. No começo tudo parecia impossível, mas em poucos meses diversas escolas tanto da rede privada quanto da rede pública já estavam conduzindo suas atividades dentro do "novo normal". Reinventar era preciso, a nova ordem era aprender a lidar com ferramentas até então bem desconhecidas, tanto pela equipe pedagógica quanto pelos aprendizes.

Mas quanto à qualidade desse ensino, será que pode ser garantido uma vez que a educação presencial já vem demonstrando há muitos anos gravíssimas fragilidades? Muitos especialistas da área educacional prestaram entrevistas aos diversos meios de comunicação afirmando que a educação sofreria um "apagão" enquanto durasse essa modalidade de ensino. De fato, o que já não era bom passou a piorar, principalmente nos casos da evasão escolar. Muitas unidades de ensino optaram pelas modalidades *on-line* e material impresso, outras não tiveram escolha, tiveram que trabalhar apenas com a modalidade de atividades impressas, uma vez que a maioria dos estudantes não tinha acesso à internet ou ferramentas adequadas para realizar os estudos. Esse fato é uma das causas do distanciamento e perda do vínculo de muitos aprendizes com a escola e seus professores.

Essa falta de ferramentas adequadas tanto por parte dos estudantes como também por parte dos profissionais da educação é o que tem causado grandes dificuldades na condução das aulas, neste período de pandemia. Os críticos de plantão irão dizer que o celular já faz parte da roupa de jovens e crianças, até mesmo em lares mais humildes. Pode até ser que em muitos lares haja pelo menos um aparelho celular, mas para as finalidades estudantis isso não seria suficiente. Acesso ao aparelho celular e sem o acesso à internet é o mesmo que não ter acesso.

Segundo dados da Pesquisa TIC Domicílios de 2019, "20 milhões de domicílios brasileiros não possuem internet" (MACEDO, 2021, p. 1). Esses números já são suficientes para inferir que quando se pensa em uma modalidade de ensino remota milhares e milhares de estudantes sofrerão grandes perdas quanto à aprendizagem. Enganam-se aqueles que acham que a aprendizagem poderá ocorrer de modo eficiente só pelo fato de o estudante ter acesso à internet.

Dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) revelou que "em 2019 apenas 14% das escolas públicas brasileiras declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem" (MACEDO, 2021, p. 1). Já em relação aos professores,

"apenas 33% disseram ter tido algum tipo de formação para uso do computador e da internet para atividades escolares". (MACEDO, 2021, p. 1). Esses dados demonstram que além de uma grande parte dos estudantes não possuir acesso à internet para fins escolares, a escola não está totalmente preparada para conduzir às aulas remotamente, seja por falta de infraestrutura, seja também pela falta de capacitação específica do corpo docente.

Diante disso, nota-se que a educação que já tinha seus diversos pontos de atenção antes da Pandemia da Covid-19, soma-se agora a outro tipo de problema: a falta de conectividade de internet para realização dos estudos. Porém, enquanto os nossos representantes governamentais não providenciem políticas públicas eficientes para solucionar o problema da educação no Brasil, cabe a nós educadores, agentes na sala de aula, refletir sobre a atual crise educacional e, mesmo que seja com poucos recursos, procurar oferecer soluções que minimizem os problemas de aprendizagem de nossos estudantes.

## 3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar de teses renovadoras, na área de ensino da língua portuguesa, a prática, em muitas situações, tem sido arcaicas. Baseada no ensino especificamente de regras gramaticais e frases soltas, essa busca pelo domínio mecânico e descontextualizado da gramática normativa não tem sido muito eficiente na sala de aula, causando um desestímulo cada vez maior aos estudantes.

Essa perspectiva de ensino, dita tradicional, tem demonstrado através de diversos indicadores que os nossos estudantes não têm avançado muito quando o assunto é domínio da língua. Resultados de avaliações externas têm demonstrado que crianças e jovens ainda possuem diversas dificuldades em leitura e escrita. Isso porque, geralmente, no cotidiano das aulas de língua portuguesa as atividades de leitura e escrita têm ficado de lado em detrimento do ensino de conceitos gramaticais e análise estrutural de frases soltas e sem conexão com a realidade do aluno. Todo esse esforço em ensinar língua portuguesa na sala de aula acaba por ser em vão, causando no estudante uma repulsa pelas aulas de língua portuguesa.

Segundo Oliveira (2010, p. 15) "os professores de português geralmente demonstram pouco interesse por questões teóricas". Esse desinteresse pode ter diversas causas, uma delas pode ser a falta de tempo para o aprofundamento nos estudos teóricos, outro fator pode ser o reflexo de uma cultura aprendida no passado quando os professores de português foram alunos, onde se abordavam as teorias linguísticas e literárias de forma desarticulada com a prática pedagógica. Ou mesmo porque a sua formação acadêmica foi insuficiente quanto às questões didáticas do ensino da língua portuguesa.

Ainda para Oliveira (2010, p. 15) "todo professor, de qualquer disciplina, precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula". A ausência dessa teoria leva o educador a tomar decisões pedagógicas no modo automático ou mecânico, e porque não dizer, inconsciente, no seu fazer pedagógico. Tornando-se profissional totalmente passivo de livros didáticos e de gramáticas normativas. Oliveira (2010, p. 14) diz ainda que "a falta de conhecimento das teorias subjacentes à prática pedagógica pode tornar o professor um mero usuário inconsciente de livros didáticos, um simples cumpridor de tarefas com um enfoque conteudista". O resultado desse fato refletirá diretamente em prejuízos nas suas ações pedagógicas na sala de aula, o que compromete a aprendizagem dos estudantes.

Para Guedes (2006, p. 14):

> A escola precisa adotar uma outra atitude diante do ensino da língua: em vez de tentar levar o aluno a uma adesão àquele padrão, a escola precisa propiciar-lhe o domínio da língua escrita - como leitura e como produção de texto - para que ele possa incorporar à construção de sua identidade cultural os pontos de vista e os recursos expressivos nela historicamente construídos.

A escola precisa estar atenta às novas demandas do ensino para tornar o aluno protagonista e interlocutor e não mais um espectador e ouvinte, como afirma Selbach (2010, p. 22) tornar "um aluno que pensa no que ouve e no que fala e não um aluno alienado que decora e repete."

Cabe ao professor estar sempre atento a essas novas demandas de ensino da língua portuguesa e para isso, ele precisa se tornar um profissional pesquisador, reflexivo e flexível às inovações pedagógicas. O mundo não é estático, portanto, o conhecimento também não é, sendo assim uma das atenções que o professor pretende dar é a respeito dos objetivos básicos do ensino da língua portuguesa que é "instrumentalizar o aluno para atuar como sujeito crítico e criativo no processo escolar e no processo social" (SEE, 1995 apud Ferreira, 2004, p. 16) e para que isso aconteça é preciso oportunizar espaço para o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a escuta.

Segundo as orientações Curriculares para o Ensino Médio, Caderno de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Brasil (2008, p. 18):

> As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Isso quer dizer que, cabe ao professor de língua portuguesa oportunizar em suas aulas ações que levem os estudantes ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para que se tornem capazes de ler e interpretar diferentes textos que circulam socialmente, bem como os ajudem a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, autônomo e conhecedor de seus direitos e deveres.

### 3.1 Leitura, escrita, fala e escuta no contexto do ensino da língua portuguesa

A **leitura** deve ir muito além de decodificar letras e palavras, mas ler numa perspectiva de compreender, interpretar, fazer um juízo de valor daquilo que leu. Para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 23) "ler é ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de inferir criticamente nele e na realidade a partir dele". Mas o que os indicadores têm demonstrado são crianças e jovens com extremas dificuldades em entender, por exemplo, a ideia central de textos de cinco parágrafos.

Mas como vencer esse desafio de fazer o aluno ler além da decodificação das letras? Em primeiro lugar é preciso oportunizar espaços de leitura dentro da escola. "Os currículos precisam ser alterados para que haja tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura na escola, devidamente previsto nos planejamentos de português". (FERRAREZI JR., CARVALHO, 2017, p. 23). Mas ao que se vê, desde os anos finais do ensino fundamental I até os finais do Ensino Médio, as aulas de língua portuguesa muito se tem priorizado a maior parte do tempo para o ensino da gramática normativa da língua. Essa prática contraditória não tem apresentado resultados satisfatórios. Prática contraditória porque se buscam resultados satisfatórios de leitura e escrita, priorizando nas aulas de língua portuguesa o ensino prescritivo da gramática a partir de frases soltas e desconexas.

Sendo assim, uma forma de obter melhoria nas habilidades de leitura é fazer um resgate para o prazer da leitura e promover projetos de leitura de livros e textos que circulam socialmente fora da escola. Porque se queremos um país de cidadãos autônomos e reflexivos é

a partir da leitura que esse objetivo será alcançado. Por isso, as atividades de leitura na sala de aula precisam ser realizadas a partir de critérios bem estabelecidos, isto é, um trabalho sistematizado, caso contrário o ato de ler apenas para responder questões objetivas não trará resultados satisfatórios. “o ato de ensinar a ler tem como propósito ajudar o aluno a compreender que a leitura em si é um tipo de pesquisa vista como questionamento e rearticulação da rede textual que nos cerca”. (RIOLFI et al., 2010, p. 52). Mas ao que se vê a escola tem trabalhado a leitura muito superficialmente e priorizado pouco espaço para debate a respeito do que se lê.

Portanto, cabe ao docente oportunizar espaço para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais profunda. Não bastam somente algumas poucas horas de leitura de pequenos textos para apenas responder questões objetivas, com finalidade de treinar habilidades leitoras específicas, objetivando pontuar nas avaliações externas.

O ensino da **escrita**, nas aulas de língua portuguesa, também precisa abarcar algo a mais além de saber grafar letras ou fazer uso da norma padrão de escrita, mas tornar o aluno proficiente na escrita de sua própria língua, garantindo a ele competências e habilidades para escrever diversos gêneros textuais com adequações ao contexto de uso ou de acordo com o seu interlocutor/leitor. “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. (BRASIL, PCNs, 2001, p. 15).

O professor que trabalha com a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, conhece bem a realidade de muitos estudantes quando o assunto é escrita. Muitos estudantes têm uma repulsa muito grande para participar de atividades de escrita, principalmente quando se trata da produção de textos dissertativos argumentativos. Às vezes não sabem nem por onde começar, chegam ao terceiro ano sem mesmo saber a diferença entre as principais tipologias textuais: narrativas, descritivas e dissertativas.

Mas por que será que chegam nessa fase escolar com tantas dificuldades? Muitas vezes é pela falta de um trabalho mais sistematizado que deveria ter iniciado ainda na etapa fundamental I e II, onde os estudantes pudessem encarar a escrita não como algo difícil ou algo a ser feito somente por pessoas com altas habilidades de letramento.

No Ensino Médio o estudante precisa ser oportunizado a escrever diversos textos, mas o que se vê na prática, em muitas situações, é que a escola acaba por priorizar apenas a tipologia dissertativa. Essa tipologia é bastante temida pelos estudantes, uma vez que há mais de duas décadas é o gênero utilizado para avaliar as habilidades de escrita dos estudantes concluintes da educação básica.

A escrita poderia não ser encarada como algo tão difícil pelos estudantes se desde os anos iniciais eles fossem estimulados a escreverem textos dos mais variados gêneros e tipologias e que o professor não corrigisse apenas os erros de ortografia, ausência de acentuação gráfica ou mau emprego da pontuação. A produção dos mais variados textos não deve ser um trabalho exclusivo nas aulas de língua portuguesa, mas cabe ao professor de língua portuguesa fazer um trabalho mais sistematizado dos vários gêneros textuais na sala de aula.

Quando o assunto é a escola ensinar a **falar**, cabe aqui uma atenção ao termo “fala”. A concepção de fala aqui se trata de expressar-se oralmente. Em muitas situações o estudante chega à escola de forma tímida, com receio de manifestar suas opiniões em público, às vezes porque já veio de um contexto familiar em que sempre o fez calar e aceitar, nunca opinar, concordar ou discordar. Por causa disso, esse estudante acaba por não se sentir seguro para expressar sua opinião para as demais pessoas, principalmente quando se tem um público, mesmo que seja pequeno, como na própria sala de aula.

Muitos docentes se acham o “rei do conhecimento” e em vez de ensinar o aluno a ser um leitor crítico e dono da própria voz acaba por passar cinquenta minutos de uma aula apenas

expressando o que pensa ou o que acha correto, não oportunizando espaço para que o aluno expresse sua opinião com autonomia.

Um tema polêmico sempre tem mais de um ponto de vista a ser explorado, por isso se chama tema polêmico, mas às vezes o professor acaba por inserir apenas o seu posicionamento, condicionando o aprendiz a pensar como ele pensa, a ver o mundo como ele vê. O papel da escola não pode ser esse de condicionar o aluno a uma visão unívoca, é preciso ensiná-lo a ler e ouvir mais de uma opinião, mais de uma teoria, para que ele, a partir de seu conhecimento faça a sua escolha de modo consciente e com respaldo teórico, é isso que cabe à escola.

Sobre o ensino da **escuta** essa é uma habilidade que a escola precisa alcançar urgentemente. Escutar não tem sido uma tarefa muito simples, nesse período "pós-moderno", boa parte da sociedade possui comportamentos polarizados: ou é de direita ou é de esquerda. Esse tipo de comportamento ascendeu com o advento das redes sociais na internet e elevou muitas pessoas ao egoísmo e individualismo, onde o que importa é a própria opinião. Quando se trata de ouvir, só há respeito e aceitação apenas para aquilo que lhe é agradável. O resultado disso é que atualmente muitos só querem ouvir para responder, poucos são os que querem ouvir para entender.

Esse comportamento acende a luz de alerta para que a escola procure intensificar o trabalho com a finalidade de proporcionar ao aluno essa habilidade tão importante. Cabe à escola propiciar um ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade desses estudantes. Assim como temos na sala de aula aquele estudante quieto, que quase não fala, também encontraremos o "tagarela" que muito fala e pouco quer ouvir, só a opinião dele é a certa e pronto acabou. Comportamentos assim na infância ou adolescência podem levá-lo a ser dessa forma para o resto da vida, o que possivelmente em algumas situações da vida o levará a se envolver em situações nada confortáveis como brigas e contendas, causando mal a ele e a demais pessoas.

A tarefa de trabalhar a escuta na sala de aula torna-se necessária para que, desde já, o estudante tenha consciência de que haverá momentos para ele falar e ouvir. Ouvir

procedimento de respeito a outras vozes. Segundo Brasil, PCNs (2001, p. 52) "é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido". Propostas desse tipo requerem explicações prévias dos objetivos e definição de regras bem definidas, porque fora do contexto escolar o estudante também deverá respeitar regras para viver em harmonia socialmente. Ainda segundo os PCNS em Brasil (2001, p. 52) "a escuta deve ser aprendida em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor".

## 4 ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE ENSINO NAS AULAS REMOTAS

O relato a seguir refere-se ao trabalho pedagógico promovido por duas professoras[11] nas aulas de língua portuguesa, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Josino Brito, localizada no município de Cacoal, interior do estado de Rondônia. Essa atividade foi realizada na modalidade remota, através da plataforma digital Google Sala de Aula (GSA) e os aplicativos *Google Meeting* e *Whatsapp*. Teve como objetivo principal alcançar uma participação mais ativa dos estudantes nas aulas remotas, bem como garantir a aprendizagem dos aspectos estruturais e estratégias argumentativas do texto dissertativo-argumentativo.

O autor deste artigo, na condição de coordenador da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, na escola EMTI Josino Brito, acompanhou o planejamento, a execução e a

[11] Professora Simone Hotts e Professora Fernanda Panucci da E.E.E.M.T.I. Josino Brito – Cacoal – RO.

culminância desse projeto e foi devidamente autorizado pelas professoras para registrá-lo, neste trabalho.

O ponto de atenção notado pelas professoras foi a baixa participação nos encontros semanais via *Google Meeting*, bem como atitudes comportamentais mais passivas por parte de alguns estudantes nesses encontros. Entende-se por comportamentos mais passivos a ausência de interação com as professoras, com os colegas da turma, ausência de questionamentos sobre os conteúdos, mesmo tendo dúvidas, indisposição para ligar a câmera, bem como a não participação através do *chat* ou por áudio durante os encontros via *Google Meeting*.

Diante dessa problemática, as professoras decidiram planejar o trabalho de modo que os estudantes além de aprenderem os conteúdos do currículo, também pudessem desenvolver habilidades mais ativas durante as aulas. Para isso, promoveram uma proposta de trabalho a partir de uma metodologia ativa de aprendizagem, intitulada de sala invertida. Segundo Bergmann (2018, p. 23) "o método invertido de aprendizagem propicia interações mais profundas com os estudantes, melhora o nível de aprendizagem". E por acreditar que esse método pudesse ser eficiente, as professoras resolveram experimentá-lo.

Para fazer as orientações a respeito das atividades, as professoras utilizaram a plataforma *Google* Sala de Aula (GSA), *Google Meeting* e *Whatsapp*. No GSA, elas, além de fazer as orientações escritas, também puderam anexar *links* de materiais escritos e em vídeos para execução dos estudos. "Inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem. Todo professor que optar pela inversão terá uma maneira distinta de colocá-la em prática". (BERGMANN, 2018, p. 30). Os aplicativos *Google Meeting* e *Whatssap* foram utilizados para fazer orientações aos estudantes em grupo ou individuais sempre que houvesse necessidade.

O objeto do conhecimento trabalhado foi os aspectos estruturais do texto dissertativo e as estratégias argumentativas para a composição desse gênero. A turma foi dividida em grupos de até 5 integrantes. E cada equipe teve um tempo de aproximadamente 20 dias para elaborar a pesquisa e organizá-la para exposição em *powerpoint*. Durante esse período, as professoras estiveram à disposição dos estudantes para orientá-los a respeito dos estudos.

Para Bergmann (2018, p. 37):

> No método da sala de aula invertida a aula gira em torno dos alunos, não do professor. Os estudantes têm o compromisso de assistir aos vídeos e fazer perguntas adequadas. O professor está presente unicamente para prover feedback especializado. Também compete aos alunos a realização e apresentação dos trabalhos escolares [...] os alunos devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações.

Após o período de pesquisa sob orientação das professoras, os respectivos grupos de estudantes organizaram, em *powerpoint*, os conteúdos estudados a fim de apresentá-los previamente às professoras. Na ocasião, as professoras puderam perceber o quanto os estudantes haviam aprendido, bem como fizeram orientações específicas para o que precisaria de alguns ajustes. Ainda, segundo Bergmann (2018, p. 89) "quando o processo de aprendizagem se torna o centro da sala de aula, os alunos trabalham com o mesmo afinco que o professor, isso significa que estão engajados e não apenas ouvindo passivamente as informações." Essa etapa é bastante importante porque as professoras puderam filtrar o resultado do trabalho dos estudantes antes de uma apresentação aos demais estudantes da escola.

A etapa seguinte foi a de apresentação aos demais estudantes da escola, através do aplicativo *Google Meeting*. Participaram como ouvintes das apresentações estudantes do 1º ano e do 3º ano da escola. O resultado dessa proposta pedagógica, desenvolvida pelas professoras,

atingiu os objetivos esperados a partir do desenvolvimento das quatro competências, pilares no ensino da língua portuguesa: leitura, escrita, fala e escuta.

Através da leitura sobre a temática da aula os estudantes puderam conhecer sobre a estrutura do texto dissertativo, as estratégias argumentativas e habilidades importantes para alcançar um nível de excelência na produção da redação dissertativa. A competência escrita foi desenvolvida quando os estudantes tiveram de organizar o material pesquisado e resumi-los para expor em *slides* do *powerpoint*. Já a fala e a escrita foram oportunizadas aos estudantes ao apresentarem o conteúdo aprendido aos colegas e professores. “Sobre a sala invertida os alunos gostam dessa abordagem, ao perceberem que não estamos interessados em sobrecarregá-los com tarefas, mas, sim, em que realmente aprendam o conteúdo”. (BERGMANN, 2018, p. 49).

Se o componente de língua portuguesa é um terreno fértil para trabalhar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, pode se dizer que as professoras, envolvidas no projeto, tiveram grande êxito ao propor uma dinâmica em que os estudantes fossem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Se a escola busca jovens autônomos, competentes e solidários é através desse tipo de metodologia ativa que se alcançam excelentes resultados. Ler para entender e aprender, escrever para consolidar o aprendido, ter espaço na escola para compartilhar oralmente o que aprendeu e entender que é preciso ter ouvidos atentos para também aprender com os outros sujeitos. Tudo isso precisa ser incorporado por toda a equipe escolar no atual contexto de ensino e aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas remotas, em caráter emergencial, oferecidas durante a pandemia da Covid-19, levaram estudantes e professores a se adaptarem a uma nova rotina de ensino e aprendizagem na escola. Se para alcançar melhorias nas competências de leitura e escrita já era um grande desafio para a educação brasileira, esse novo formato de aulas passou a causar ainda mais preocupação para os especialistas da área.

Enquanto muitos docentes corriam contra o tempo para aprender a lidar com as “novas” ferramentas digitais de ensino, boa parte dos estudantes se calava dentro de suas casas, optando por não abrir as suas câmeras durante as aulas via *google meeting*. Outras muitas atividades atribuídas na plataforma *Google* Sala de Aula não foram realizadas, consequentemente, comprometendo a aprendizagem.

Refletindo sobre essa problemática, este estudo visou fazer uma busca teórica a respeito das principais competências a serem trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, como forma de promover uma aprendizagem mais significativa, bem como alcançar uma participação mais ativa dos estudantes.

A conclusão a que se chega é que o professor deve oportunizar aos estudantes momentos para que eles desenvolvam as competências e habilidades comunicativas (ler, escrever, falar, ouvir) através das diversas ferramentas digitais. O componente de língua portuguesa é um terreno fértil para que ações comunicativas sejam trabalhadas no dia a dia, principalmente com o uso dessas novas plataformas de comunicação.

Outra forma de provocar o aluno para atitudes mais protagonistas é abrir espaço para que isso aconteça. O professor precisa colocar os estudantes em situações desafiadoras, como por exemplo, refletir sobre um determinado problema e promover soluções. Uma dessas ações a ser realizada nas aulas de língua portuguesa é oportunizar momentos para que eles realizem suas pesquisas e façam apresentações aos colegas, mesmo que as aulas sejam na modalidade remota. Esse tipo de metodologia ativa pode tirar o estudante do lugar de espectador e o colocar no lugar de agente participativo e transformador de sua sociedade.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. vol. 1. Brasília: Ministério da educação, 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais - PCNs**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: A secretaria/MEC, 2001.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Rozimar Gomes da Silva. **A língua portuguesa no Ensino Médio público**: reflexões. Viçosa: UFV, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro) [online]. 2021, v. 34, n. 73 [Acessado 8 Julho 2021] , pp. 262-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Epub 31 Maio 2021. ISSN 2178-1494. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SELBACH, Simone. **Língua portuguesa e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# O AVEA MOODLE NA PROMOÇÃO DE OFICINAS DE REDAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO *NO MEIO DO CAMINHO TEM O ENEM*

Flávia Zanatta[12]
Mateus Freitas Charloto[13]

Entre setembro de 2020 e março de 2021, esteve em vigência no IFRS *Campus* Vacaria o Projeto de Ensino "*No meio do caminho tem o Enem:* oficinas preparatórias para exames de ingresso no ensino superior". Concebido para ocorrer de forma presencial, ele teve que ser adaptado ao ensino remoto em função da pandemia da Covid-19, o que demandou a mobilização de variadas tecnologias digitais para concretizar seu objetivo de ofertar oficinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) e Redação que ajudassem os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na sua preparação para prestar as provas do Enem e de vestibulares. Nesse cenário em que os processos educacionais tiveram que passar a ser mediados por *plataformas*, ferramentas e tecnologias, ganharam destaque os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), espaços virtuais dotados de um considerável ferramental para a promoção do ensino não presencial. Sendo assim, esta comunicação visa relatar o modo como os recursos e as atividades do AVEA Moodle – a plataforma oficial de sustentação das atividades remotas e a distância do IFRS – foram explorados na promoção das oficinas do projeto dedicadas à redação do Enem. A variedade do repertório de materiais e atividades gerado, a participação dos estudantes e os resultados obtidos por vários deles no Enem 2020 permitem afirmar que as ferramentas do Moodle mobilizadas viabilizaram a apropriação das particularidades da redação do Enem e a prática desses conhecimentos, fundamentais para o bom desempenho nesse processo seletivo para ingresso no ensino superior.

**Palavras-chave:** AVEA Moodle. Oficinas de redação. Ensino remoto.

## 1 INTRODUÇÃO

[12] Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Vale do Taquari (Univates). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela UFRGS. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br

[13] Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnico em Multimídia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: charloto.mateus@gmail.com

O projeto de ensino "*No meio do caminho tem o Enem*: oficinas preparatórias para exames de ingresso no ensino superior" se originou a partir das manifestações de estudantes dos terceiros e quartos anos do Ensino Médio Integrado do *Campus* Vacaria quanto ao desejo de contarem com oficinas que os ajudassem na preparação para provas do Enem e de vestibulares. Dado esse interesse dos discentes e a importância de um espaço para abordar a dinâmica das provas de alguns processos seletivos, sobretudo o Enem, já que, desde 2009, ele vem se convertendo na única forma de ingresso em grande parte das universidades públicas do Brasil, considerou-se pertinente estruturar um projeto que possibilitasse aos estudantes aprofundar seus conhecimentos na área de Linguagens, revisar conteúdos de Literatura, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Redação e pôr em prática esses conhecimentos como forma de preparação para prestar a prova do Enem e de vestibulares.

Então, entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, esteve em vigência o Projeto. Durante esse período, foram promovidas oficinas semanais que perfizeram uma carga horária total de 50h, das quais 24 foram destinadas aos momentos síncronos e 26 aos assíncronos. Inicialmente, deu-se ênfase ao Enem, tendo sido realizados dois simulados durante esse período: um de Linguagens e outro de Redação. A partir da segunda quinzena de janeiro até o fim de fevereiro, o foco passou a ser nos vestibulares da UFRGS, da UCS, da UDESC e da UFSC, instituições sinalizadas pelos estudantes como de maior interesse.

Originalmente concebido para ocorrer de forma presencial, o Projeto teve, devido à pandemia da Covid-19, que ser adaptado ao ensino remoto, e para executá-lo foi empregado o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle, plataforma oficial de sustentação das atividades remotas e a distância do IFRS. Por se configurar como um espaço "de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem *online*" (SILVA, 2010, p. 49), no qual enquanto o professor "disponibiliza o acesso a um mundo de informações, fornece conteúdo didático multimídia para estudo, objetos de aprendizagem, materiais complementares", o aluno "toma decisões, analisa, interpreta, observa, testa hipóteses, elabora e colabora" (*ibidem*), o AVEA Moodle se mostrou uma opção muito rica tanto para a elaboração quanto para a disponibilização de conteúdos necessários para a realização das oficinas do projeto.

Quanto à organização das oficinas, cabe dizer que elas eram sistematizadas de acordo com o componente curricular, o qual era trabalhado ao longo de uma quinzena, sendo em uma semana de forma síncrona, por meio do *Google Meet*, e na seguinte de forma assíncrona, através da disponibilização de atividades e materiais no Moodle. As oficinas síncronas tinham uma natureza teórico-prática, dado que contemplavam revisão e sistematização de conteúdos e resolução de exercícios. Nelas, para os momentos destinados à resolução de questões, denominados "Hora da prática", costumavam ser empregados recursos de plataformas como *Wordwall, Kahoot* e *Nearpod*. Já as oficinas assíncronas destinavam-se, principalmente, à prática dos conteúdos tratados no momento síncrono, por meio de atividades variadas elaboradas com as ferramentas disponíveis no AVEA Moodle.

O presente texto tem como objetivo relatar de que modo as possibilidades recursivas da plataforma Moodle foram exploradas na promoção das oficinas do projeto dedicadas à redação do Enem. Para tal, organizou-se a escrita da seguinte forma: primeiro, faz-se uma breve apresentação das ferramentas disponíveis na configuração do AVEA Moodle usada no IFRS *Campus* Vacaria, com ênfase nas utilizadas no Projeto; em seguida, descreve-se de que modo as ferramentas do Moodle foram empregadas para o desenvolvimento das atividades e para a organização dos materiais concernentes às oficinas com foco na redação do Enem; e, por fim, discutem-se os resultados advindos das atividades desenvolvidas.

## 2 FERRAMENTAS DO AVEA MOODLE EMPREGADAS NO PROJETO

O Moodle, acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, foi "desenvolvido sob a teoria construtivista social, a qual defende a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados" (ALENCAR *et al*., s.d., p. 2) e se configura como um espaço que permite a gestão da aprendizagem online e pode ser utilizado em cursos a distância, semipresenciais e presenciais. Tal AVEA é composto por uma série de ferramentas básicas, as quais se dividem em recursos e atividades. De acordo com Pereira (2013), os recursos são utilizados para demonstrar conteúdos aos estudantes enquanto as atividades são ferramentas de avaliação ou comunicação com os alunos.

Na configuração do *Moodle* utilizada no IFRS *Campus* Vacaria estão disponíveis vinte e sete atividades e sete recursos. As atividades são: *Atividade Hot Potatoes, Base de dados, BigBlueButtonBN, Certificado Simples, Chat, Checklist, Escolha, Ferramenta externa, Fórum, Glossário, H5P, Jogo Caça Palavras, Jogo Cobras e Escada, Jogo Forca, Jogo Imagem oculta, Jogo Milionário, Jogo Palavras-cruzadas, Jogo Sudoku, Laboratório de Avaliação, Lição, Pacote SCORM, Pesquisa, Pesquisa de avaliação, Presença, Questionário, Tarefa e Wiki.* Já os recursos são: *Arquivo, Conteúdo do pacote IMS, Livro, Página, Pasta, Rótulo e URL.*

Desse conjunto, foram mobilizadas para as oficinas do projeto, com base na natureza dos componentes contemplados e dos conteúdos explorados, as seguintes ferramentas:

| FERRAMENTA | TIPO | DESCRIÇÃO |
|---|---|---|
| **Arquivo** | **recurso** | O módulo de arquivo permite que o professor forneça um arquivo como recurso na disciplina. Sempre que possível, o arquivo será exibido na interface do curso, caso contrário, os alunos serão solicitados a fazer o download. O arquivo pode incluir arquivos de suporte, por exemplo uma página HTML, que pode ter incorporado imagens ou objetos Flash. Note-se que os alunos precisam ter o software adequado em seus computadores a fim de abrir o arquivo. Um arquivo pode ser usado para: compartilhar apresentações em classe, incluir um mini website como um recurso no curso e fornecer arquivos de projetos de determinados programas de software (por exemplo, Photoshop. Psd) para que os alunos possam editar e enviá-los para a avaliação. |
| **Escolha** | **atividade** | O módulo de escolha permite ao professor fazer uma pergunta e especificar opções de múltiplas respostas. Seus resultados podem ser publicados depois que os estudantes responderem, após uma determinada data, ou não. |
| **Fórum** | **atividade** | O módulo de atividade fórum permite que participantes tenham discussões assíncronas, ou seja, discussões que acontecem durante um longo período. Existem vários tipos de fóruns que podem ser escolhidos, como o fórum padrão, no qual qualquer um pode iniciar uma discussão a qualquer momento; um fórum em que cada estudante pode postar apenas uma discussão; ou um fórum de perguntas e respostas no qual os estudantes devem primeiro fazer um post para, então, serem autorizados a ver os outros posts de outros estudantes. Um professor pode permitir que arquivos sejam anexados aos posts dos fóruns. |
| **Glossário** | **atividade** | O módulo de atividade de glossário permite aos participantes criar e manter uma lista de definições, como um dicionário, ou coletar e organizar recursos ou informações. O professor pode permitir que arquivos sejam anexados aos termos do glossário. As imagens anexadas são exibidas no termo. Os termos do glossário podem ser pesquisados ou listados alfabeticamente ou por categoria, data ou autor. Os termos podem por padrão serem aprovados ou depender da aprovação de um professor antes de serem visualizados por alguém. |
| **Pasta** | **recurso** | O módulo pasta permite ao professor exibir um número de arquivos relacionados dentro de uma pasta única, reduzindo a rolagem na página do curso. A pasta zipada pode ser carregado e descompactada para exibição, ou uma pasta vazia criada e arquivos enviados para ela. Esse recurso pode ser usado para uma série de arquivos em um tópico, por exemplo, um conjunto |

| | | |
|---|---|---|
| | | de documentos de exame passados em formato pdf e para prover um espaço compartilhado de upload para professores na página do curso (mantendo a pasta oculta para que só os professores possam vê-la). |
| **Página** | **recurso** | Este recurso habilita que uma página web seja exibida e editada em um curso. |
| **Questionário** | **atividade** | A atividade Questionário permite criar e configurar questionários com questões de vários tipos, incluindo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência, resposta curta entre outras. O professor pode permitir que o questionário tenha múltiplas tentativas, com questões embaralhadas ou selecionadas aleatoriamente de uma categoria do banco de questões. Cada tentativa é corrigida automaticamente, com exceção das questões dissertativas, e a nota é registrada no livro de notas do curso. |
| **Rótulo** | **recurso** | Um rótulo permite que um texto e/ou imagens possam ser inseridos no meio dos links de atividades na página do curso. Rótulos são muito versáteis e podem ajudar a melhorar a aparência de um curso caso utilizados sabiamente. Rótulos podem ser utilizados para: separar uma lista de atividades na forma de um cabeçalho ou uma imagem, exibir um som incorporado ou vídeo diretamente na página do curso e adicionar uma descrição breve a uma seção de um curso. |
| **Tarefa** | **atividade** | O módulo de atividade permite a atribuição de um professor para comunicar tarefas, recolher o trabalho e fornecer notas e comentários. Os alunos podem apresentar qualquer conteúdo digital (arquivos), como documentos de texto, planilhas, imagens, áudios ou videoclipes. Alternativamente, ou adicionalmente, a atribuição pode exigir dos estudantes a digitação do conteúdo diretamente no editor de texto. Uma tarefa também pode ser usada para lembrar aos alunos das atribuições 'mundo real' que eles precisam para completar off-line, tais como obras de arte e, portanto, não necessita de qualquer conteúdo digital. Os estudantes podem submeter trabalhos, individualmente ou como membro de um grupo. Ao analisar os trabalhos, os professores podem deixar comentários de feedback e fazer upload de arquivos, como marcar apresentações dos alunos, documentos com comentários ou feedback de áudio falado. Atribuições podem ser classificadas de acordo com uma escala numérica ou customizada ou um método de classificação avançada, como uma rúbrica. Notas finais são registradas no livro de notas. |
| **URL** | **recurso** | O módulo de URL permite que um professor forneça um link de web como um recurso da disciplina. Tudo o que está online disponível gratuitamente, tais como documentos ou imagens, pode ser ligado a URL, não sendo necessariamente a home page de um site. A URL de uma página web em particular pode ser copiada e colada, ou um professor pode usar o seletor de arquivo e escolher um link de um repositório, como Flickr, YouTube ou Wikipédia (dependendo de quais repositórios estão habilitados para o site). Há uma série de opções de exibição para a URL, como embutidos, abrir em uma nova janela e opções avançadas de informação que passa, tal como o nome de um aluno, para a URL, se necessário. |

Quadro: Ferramentas do AVEA Moodle utilizadas nas oficinas do projeto. Elaborado pelos autores a partir das informações disponíveis no ambiente do projeto *No meio do caminho tem o Enem*.

A possibilidade de utilizar o Moodle tanto como repositório quanto como ferramenta para produção de materiais foi fundamental para a execução do Projeto, dado que se tinha à disposição os recursos e as atividades necessários para concentrar todas as produções em um único lugar. Dessa maneira, foi possível estabelecer certos padrões para a disponibilização e criação de materiais. Em todas as oficinas síncronas, por exemplo, foram empregados os recursos *Arquivo*, *Rótulo* e *URL*, já que no caso destas, o Moodle funcionou mais como um repositório de materiais a serem acessados por quem não participou do momento síncrono ou por quem participou e gostaria de rever as explicações e/ou refazer as atividades desenvolvidas nos momentos de prática ocorridos durante os encontros síncronos. Através do recurso *Rótulo*,

disponibilizavam-se informações e orientações gerais acerca das oficinas e dos materiais à disposição; o recurso *URL* era mobilizado para disponibilizar a gravação dos encontros síncronos, as quais ficavam armazenadas no *Google Drive* do e-mail do projeto, e os *links* das plataformas empregadas para as atividades relativas aos momentos de prática; o recurso *Arquivo* era empregado para deixar à disposição os slides utilizados.

Nas oficinas assíncronas, também se fez uso, quando necessário, dos recursos acima elencados. Porém, como o propósito delas era colocar em prática os conhecimentos angariados nos momentos síncronos, deu-se prioridade às atividades, as quais permitiam criar conteúdo. Foi nessa perspectiva, portanto, que se mobilizaram as atividades *Escolha*, *Fórum*, *Glossário*, *Questionário* e *Tarefa*.

## 3 FERRAMENTAS DO AVEA MOODLE EMPREGADAS NAS OFICINAS DESTINADAS À REDAÇÃO DO ENEM

Ao longo do projeto, foram realizadas seis oficinas de redação, sendo cinco delas destinadas à redação do Enem, incluindo um simulado, e uma à redação nos vestibulares da UDESC e da UFRGS, instituições sinalizadas pelos estudantes como de maior interesse. Nessas oficinas, foram mobilizados as atividades *Glossário*, *Questionário* e *Tarefa* e os recursos *Arquivo*, *Pasta*, *Rótulo* e *URL*.

Nas oficinas dos dias 08 e 15 de outubro de 2020, foram exploradas questões referentes à preparação para a redação do Enem, a como a redação é avaliada e ao que é avaliado em cada competência, com ênfase nas competências 1 (Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa) e 2 (Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa).

Para a elaboração do conjunto de atividades da oficina assíncrona responsável por explorar, na prática, aspectos da redação concernentes à Competência 1 e à Competência 2, usou-se a atividade *Questionário*. Quanto à Competência 1, foram explorados aspectos referentes à escolha vocabular através de atividades que levaram os estudantes a identificar sinônimos e antônimos. A intenção foi ampliar o domínio léxico dos participantes e explorar as noções de precisão e imprecisão vocabular trabalhadas na oficina síncrona. Já a competência 2 foi explorada em dois questionários específicos, um destinado à abordagem do tema e outro à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista que tal competência contempla ambos os aspectos. Para a abordagem do tema, elaborou-se uma questão em que, a partir da leitura da Proposta de Redação do ano de 2017, os estudantes deveriam indicar se as possibilidades de desenvolvimento do tema apresentadas configuravam “Abordagem do tema”, “Tangenciamento do tema” ou “Fuga do tema”. Para explorar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, criou-se uma questão em que os participantes deveriam colocar as partes de um texto modelo Enem em ordem. Para tal, deveriam observar as ideias contidas em cada parte e os elementos responsáveis por estabelecer as relações entre elas.

Nas oficinas dos dias 22 e 29 de outubro de 2020, foram mobilizadas as atividades *Questionário* e *Glossário* e os recursos *Arquivo*, *Rótulo* e *URL*. Nessas oficinas, estiveram em destaque as competências 3 (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista), 4 (Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) e 5 (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos).

A oficina assíncrona contemplou o uso das atividades *Questionário* e *Glossário*. Este foi empregado para promover o compartilhamento de repertório sociocultural, tendo em vista que esse é um aspecto extremamente relevante para a construção da contextualização e da argumentação do texto, englobando, portanto, as competências 2 e 3. Para tal, elaborou-se uma

atividade em que os estudantes deveriam mobilizar seus conhecimentos prévios e articulá-los a uma determinada temática. Em um primeiro momento, eles tinham que escolher um dos temas previamente estabelecidos (*Valorização do SUS; Os impactos das fake news na sociedade brasileira; O acesso à informação na sociedade brasileira; A disseminação da violência urbana no Brasil; Os efeitos dos desastres ambientais no Brasil; Movimento antivacina e ressurgimento de doenças erradicadas no Brasil; Homeschooling - vantagens e desvantagens da educação à distância para a formação básica*) e selecionar para ele uma referência oriunda de seu repertório sociocultural. Essa referência poderia ser uma série, um filme, uma música, um personagem, versos de um poema, informações de áreas do conhecimento variadas etc. Feito isso, o aluno deveria elaborar um parágrafo explanando um pouco sobre a referência escolhida e indicando de que modo ela poderia ser relacionada ao tema.

A atividade *Questionário* foi empregada para tratar das Competências 4 e 5. No concernente à Competência 4, elaborou-se uma questão para explorar os mecanismos linguísticos na construção da argumentação em que os estudantes tinham que reconhecer as relações de sentido que se estabelecem entre as ideias que compõem um texto e empregar os mecanismos linguísticos devidos na construção da argumentação. Para tal, tinham à disposição um texto modelo Enem, o qual deveria ser lido e, a partir da identificação das relações de sentido possíveis entre orações em que havia lacunas, preenchê-las com os operadores argumentativos adequados, selecionados dentre os listados na questão. Quanto à Competência 5, foram explorados os elementos que devem integrar a proposta de intervenção e como esta pode ser estruturada. Para tanto, foram elaboradas duas questões, uma em que os estudantes deveriam observar passagens destacadas em trechos de propostas de intervenção retiradas do *Manual de correção da redação do Enem - Competência 5* e identificar a que elemento correspondiam (agente, ação, meio/modo, efeito, detalhamento) e outra em que tinham de colocar em ordem a proposta de intervenção de um texto modelo Enem, a qual havia sido desmembrada.

Ainda em relação à redação do Enem, houve uma oficina destinada ao desenvolvimento de uma proposta de escrita. Na oficina do dia 07 de janeiro de 2021, promoveu-se um Simulado de Redação, para o qual foram utilizados os recursos *Pasta*, *Rótulo* e *URL* e a atividade *Tarefa*. Foram disponibilizadas na pasta cinco propostas de redação modelo Enem para que os participantes do projeto escolhessem a(s) que quisessem desenvolver. Através do recurso *URL*, eles tinham acesso ao *template* da redação, elaborado de modo a facilitar o processo de identificação do estudante e da proposta escolhida, bem como a avaliação, por já conter uma tabela com os critérios de acordo com os quais a redação do Enem é avaliada. Por fim, usou-se a atividade *Tarefa* para que os estudantes postassem o *link* do seu texto, produzido no *Google Docs* a partir do *template* disponibilizado. Essa dinâmica mostrou-se produtiva no sentido de que facilitou o processo de avaliação do texto e possibilitou aos estudantes visualizar correções e comentários feitos pela professora avaliadora.

Vale destacar, por fim, que foram realizados dois plantões de dúvidas para que os estudantes pudessem, primeiramente, solicitar suporte em relação à escrita da redação e, posteriormente, esclarecer dúvidas quanto à avaliação de seu texto.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do projeto "*No meio do caminho tem o Enem:* oficinas preparatórias para exames de ingresso no ensino superior" de forma remota, apesar de bastante desafiadora, foi bem sucedida, uma vez que foram alcançados todos os objetivos definidos e contou-se com uma participação expressiva dos estudantes do último ano do ensino médio, sendo que muitos deles obtiveram resultados excelentes no Enem, o que lhes permitiu ingressar no ensino superior.

Além disso, a partir dos recursos e das atividades do AVEA Moodle mobilizados, foi possível não apenas disponibilizar materiais e propostas de aprendizagem, mas também acompanhar o progresso e o aproveitamento dos estudantes. Estes, por sua vez, tiveram autonomia para escolher o momento e o modo de interagir com os materiais e de realizar as atividades. Esse processo contínuo e coparticipativo de ensino e aprendizagem tornou possível a construção, a consolidação e a prática de conhecimentos na área das Linguagens, ações indubitavelmente necessárias a um bom desempenho nos processos seletivos para ingresso no ensino superior.

Essa variedade do repertório de materiais e atividades gerado permite afirmar que as ferramentas do Moodle mobilizadas viabilizaram a apropriação das particularidades da redação do Enem - sobretudo as relativas ao reconhecimento das competências cobradas na prova e ao entendimento das características e da forma como essa produção textual é avaliada - e a prática desses conhecimentos, fundamentais para o bom desempenho nesse processo seletivo para ingresso no ensino superior. Caberia apenas uma ressalva em relação às atividades de escrita da redação, para as quais se considera que a modalidade presencial poderia ser mais pertinente, tendo em vista que a prática da escrita monitorada pelo professor pode ser mais produtiva por permitir que os estudantes solicitem auxílio e esclarecimentos no ato da escrita e não obtendo-os apenas posteriormente à finalização do texto.

**Referências**

ALENCAR, Andréia de Souza; MATIAS, Fernanda Cristina de Paula; GUIMARÃES, Fernanda Pereira; OLIVEIRA, Rodrigo Sanches de. O Moodle como ferramenta didática. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2011. **Anais [...]**. Minas Gerais, 2011, v. 2, n. 2. p. 1-5. ISSN 2317-0220.
Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/2919. Acesso em: 15 jan. 2020.

PEREIRA, Leila Rosária de Felix. Ambiente virtual de ensino e aprendizagem: uso do Moodle para ampliar os recursos didáticos dos professores da educação básica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-075-9. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, SP, v. 1 , n. 3, p. 36-51, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52991. Acesso em: 15 jan. 2020.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# O PROFESSOR E OS CONFLITOS INTERNOS/EXTERNOS MEDIANTE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Isabel Gomes de Morais
Tatiane Souza Alves
Docentes orientadores: Profº. Dr. Adson Luan Duarte Vilasboas Seba
Profª. Drª. Vera Lúcia Conceição da Silva

**Resumo:** ao refletirmos sobre o papel do professor em relação ao saber e a prática docente, percebemos que existem várias discussões que envolvem relações de saberes e práticas que desafiam este profissional. Desafios estes que perpassam o ato de ensinar, pois nessa formação se insere o crescimento pessoal, profissional e humano. Para **Nóvoa (2009),** além da promoção da aprendizagem, os professores precisam se atentar à construção de processos que respondam aos desafios da diversidade. Esse trabalho tem o objetivo de refletir acerca do papel do professor que começou a utilizar os recursos digitais como material pedagógico em sala. Sendo assim, esta pesquisa pauta-se nos relatos de experiência de duas professoras que, de maneiras semelhantes, enfrentaram desafios durante as aulas remotas. Neste contexto pandêmico, em consequência da Covid-19 que afetou direta ou indiretamente muitos profissionais da educação, nos propomos pensar e refletir sobre os desafios que ocasionaram conflitos internos/externos entre docentes mediante o uso da tecnologia no meio educacional. Nessa conjuntura, observamos a importância de dar voz e vez ao profissional docente de modo que se sinta acolhido, entendido, ouvido e confortável para expressar seus sentimentos e angústias na prática pedagógica. Dessa forma, entender o processo formativo que constitui a realidade do professor no campo educacional ao utilizar recursos tecnológicos de maneira que ampare o trabalho docente dentro ou fora do contexto escolar.
Palavras Chave: Professor. Tecnologia digital. Educação

## 1 INTRODUÇÃO

Começamos a escrita desse relato de experiência pontuando algumas ações de momentos por nós vivenciados no começo das aulas remotas. Em primeira instância, faremos uma breve reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula remota e os processos de ensino/aprendizagem que tomamos como pauta em nossos planejamentos.

Durante todo o começo da pandemia, em consequência da covid 19, que afetou variados setores no Brasil como a economia, saúde e educação, as aulas presenciais foram suspensas e então começaram novos desafios no meio educacional. O corpo docente tivera que aprender a lidar com mais esse obstáculo. Para Nóvoa (2009), além da promoção da aprendizagem, os professores precisam se atentar à construção de processos que respondam aos desafios da diversidade.

Salvo os obstáculos existentes na profissão docente, as discussões sobre os saberes e práticas dos professores que neste caso, pertencem a área da linguagem, serão pontos de partida para as reflexões que regem os conflitos internos/externos na prática docente neste relato. Para tanto, em se tratando dos saberes docentes (TARDIF 2014, p. 66), diz que “todo saber implica

um processo de aprendizagem e de formação". Nesse sentido, buscamos a compreensão do saber docente em relação ao uso das tecnologias como forma de auxiliar o trabalho do professor (a) em sala de aula.

Diante desse cenário, o problema que afetaria a educação estava apenas no início e os professores, alunos e todo o resto do mundo começariam a sofrer as consequências. Nesse sentido, queremos tomar como parte metodológica neste trabalho a explicitação de momentos que foram positivos, mas sem deixarmos de citar os conflitos internos/externos que foram pontos negativos na prática pedagógica em meio a pandemia e assim, demonstrar algumas ocorrências nas aulas online como forma de reflexão sobre a ação, Schön (2002).

Vamos ressaltar a utilização dos nomes de professoras de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa para comentar e enfatizar certos momentos.

Para continuar as aulas, professores, escolas, secretarias de educação e governo federal precisaram buscar métodos de retorno às aulas, pensar em planejamentos que contemplasse o novo efeito pandêmico vivenciado por todos. Diante disso, começamos a refletir o processo de ensino e aprendizagem na aquisição do conhecimento que esses alunos iriam ter, pois o conhecimento é uma construção social e com os problemas causados pela pandemia, seria mais uma questão a se pensar, já que, neste momento estava ocorrendo o distanciamento social.

Com o intuito de não prejudicar os alunos ao longo do ano, além do sistema apostilado, pensou-se em aulas remotas e foi aí que as tecnologias digitais foram importantes alternativas metodológicas mediadoras da comunicação naquele momento. Dessa maneira, o principal objetivo desse trabalho é compreender os saberes docentes em seu fazer pedagógico ao lidarem com os conflitos internos/externos em relação ao uso das tecnologias digitais.

Como se sabe, há documentos que norteiam a prática pedagógica nas escolas e defendem em seu contexto o uso das tecnologias digitais destacando uma das dez competências gerais da educação que é:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL 2019, p. 9); (MATO GROSSO 2018, p. 9).

Sendo assim, para que o processo de ensino-aprendizagem possa gerar possibilidades de emancipação é necessário que os professores compreendam a razão de ser dos problemas que enfrentam e assuma um papel de sujeito na organização desse processo.

Na perspectiva de observar a formação docente em meio aos conflitos vividos na educação e sua inserção e capacitação pedagógica dentro de um novo ambiente digital e tecnológico de ensino, trazer à reflexão sobre como as novas tecnologias poderiam beneficiar a formação dos professores em sua prática pedagógica e entender como esse profissional se sente inserido e capacitado nesse meio tecnológico e mais, saber até que ponto seus saberes são relevantes para estimular o discente no seu processo de ensino-aprendizagem são as questões que regem nossas inquietações na prática docente neste trabalho.

Como processo metodológico para desenvolvimento da escrita tomamos para esse trabalho o relato de experiência das professoras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que durante sua prática docente trabalharam com turmas de alunos do Ensino Fundamental e Médio em escolas e cidades distintas, mas com acontecimentos conflituosos semelhantes. Foi através das atividades do sistema apostilado e aulas ministradas pela plataforma TEAMS com uso da tecnologia que surgiram as primeiras reflexões pertinentes a esse assunto.

## 2 PRIMEIROS CONFLITOS E REFLEXÕES SOBRE AS AULAS

Com a ausência dos profissionais da educação e alunos do ambiente escolar, as aulas retornaram com o sistema apostilado para todos os alunos, sendo essas apostilas primeiramente desenvolvidas pelos próprios professores e posteriormente pela Secretaria de Educação do governo de Mato Grosso (SEDUC). Com o passar dos meses, foram pensados recursos tecnológicos que atendesse de maneira remota e entre eles o uso da plataforma TEAMS, um programa criado pela Microsoft que fora o primeiro a ser usado.

O principal meio de comunicação entre professores e alunos nas aulas remotas foram principalmente o uso dos celulares, porém nas aulas durante esse processo de ensino participavam poucos alunos.

No período de crise pandêmica, tivemos alguns treinamentos ofertados pelo CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização de Professores) para poder entender o funcionamento dos recursos da plataforma TEAMS. Precisaríamos pensar em atividades que contemplasse a aprendizagem dos discentes para ambas formas de ensinar. E com isso, os professores também buscavam meios de se capacitarem ao uso das tecnologias por meio de cursos online.

Nessa conjectura, para entender o processo do saber docente, tomamos como referencial teórico os trabalhos de Tardif (2002, 2014), Nóvoa (1992, 2009), sendo parte relevante de poder entender o trabalho docente e sua relação com o processo formativo profissional.

Os conflitos internos da profissão docente se arrolam a partir dos desafios que tendem a ficar mais intensos a cada aula. É nesse sentido que para Nóvoa (1992), o diálogo entre os professores auxilia na consolidação de saberes emergentes da prática profissional.

A outra área intrincada que concernia àquela situação foi a pouca participação por parte dos alunos na plataforma TEAMS. Nem todos os estudantes tinham serviços de internet e apenas os dados móveis do celular não permitiam um eficiente acesso às aulas remotas. Ocorreram casos na casa de alguns alunos, segundo relatos de pais, de não haver aparelho de celular suficiente para todos os irmãos que estudavam em turmas distintas. Outro empecilho, era a falta do feedback dos discentes que pegavam as apostilas e por muitas vezes chegavam na escola sem a identificação do discente. Desse modo, não poderíamos saber se estavam entendendo o conteúdo e se havia progressão.

Dessa maneira, esse relato nos possibilita refletir os motivos que levam professores, já tão sem condições pedagógicas de poder avaliar o avanço dos alunos, a apropriar ou desapropriar das contribuições das ferramentas tecnológicas para a melhoria e qualidade do ensino, uma vez que as tecnologias digitais podem ressignificar o novo conceito de ensino e aprendizagem na educação.

> As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino on-line permite tal personalização, uma vez que pode ajudar a preencher lacunas no processo de aprendizagem (BACICH, NETO **&** TREVISANI, 2015, p. 75).

No atual cenário do século XXI contextualizamos um período de grande transformação, sobretudo na tecnológica em que os conhecimentos e as informações circulam rapidamente por meio da internet, os jovens nascidos nessa geração, por sua vez, já crescem em constante contato com diversas tecnologias, e por esse motivo os suportes digitais fazem parte da formação leitora deles de modo que, para Moreira (2006), o aluno adquire um novo conhecimento a partir daquilo que ele já possui em formação com vivência da própria cultura associado a uma predisposição do alunado em aprender.

Nesse sentido, o sujeito leitor tem a possibilidade de galgar de um texto para outro utilizando-se de hipertextos (textos de leitura não-linear), Palfrey (2011), aos quais promovem interatividade e dinamismo.

Ainda nesse viés, é importante ressaltar que o acesso à internet nos possibilita novas formas de comunicação e acesso à informação, como também nos proporciona novos meios de coordenar as interações no universo virtual do conhecimento. Para tanto, conforme (SILVA, 2017), faz-se necessário dominar as habilidades linguísticas existentes no suporte eletrônico, pois dominá-las configura-se em letramento digital, algo essencial para a apropriação tecnológica e efetivação da prática de leitura no ambiente virtual sabendo que "o uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes" (BACICH, NETO **&** TREVISANI, 2015, p.68).

No que constitui o uso da tecnologia em função do auxílio ao professor (PAIVA, 2013), defende a utilização de projetos em sala de aula junto aos alunos mediados pela tecnologia existente na escola e salienta sobre a necessidade do uso dessas ferramentas tecnológicas para a formação do professor de línguas através de cursos de capacitação.

Nesse contexto formativo do profissional da educação básica, o oferecimento de uma educação de qualidade é visto como necessária pelo MEC (Ministério da Educação) e subsidiado pela Secretaria de Educação Básica por meio de elaboração de projetos que contemple essa necessidade formativa e defendem a eficácia de uma formação inicial ou continuada a todos os profissionais da educação. (BRASIL, 2006).

Em consonância a uma referência aplicada ao nosso contexto pedagógico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 institui em seu artigo 63 inciso II e III, defende programa de formação pedagógica para os profissionais que queiram se dedicar à educação básica.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista à formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (BRASIL 1997, p. 28).

As tecnologias digitais são bastante enfatizadas nos documentos que norteiam o fazer pedagógico tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio. E a finalidade básica proposta na BNCC é que a escola acolha os discentes e os incentive a aprenderem para alcançar seus objetivos. No que rege as tecnologias digitais, os alunos do Ensino Médio devem ser capazes de "apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização" (BRASIL 2019, p. 467).

É sabido que os estudantes que nasceram na época em que as tecnologias digitais já eram utilizadas em contextos distintos já tenham mais habilidades para manuseá-las do que aqueles nascidos antes da era digital.

> A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (MORAN 2018, p. 11).

Há que se considerar que os jovens de hoje vivem uma cultura digital significativa associada às mudanças da/na sociedade contemporânea. Entretanto, é preciso aproveitar o avanço crescente do uso dessas tecnologias e estimular os alunos, principais protagonistas nesse

universo de informações, e usá-las para fins pedagógicos de pesquisa no auxílio do próprio ensino e aprendizagem durante as aulas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Nesse caso, "A escola, como um todo, forma cidadãos para o mundo, para viver e interagir na sociedade, logo, também precisa acompanhar os movimentos sociais para além dos muros da escola" (MATO GROSSO, 2018 p. 101).

Ao que tange a Base Nacional Comum Curricular, é interessante refletir o papel da escola, do professor e do governo na promoção de uma educação democrática na era da informação digital e cabe aos profissionais da educação orientar seus discentes em relação ao uso dos novos recursos midiáticos mediando saberes para uma aquisição consciente dessas novas linguagens tecnológicas:

> É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2019 p.61).

## 3 ATIVIDADES PROPOSTAS E OS CONFLITOS EXTERNOS

Dando seguimento às aulas online, a professora de Língua Inglesa propôs uma atividade com os alunos do 9º ano que participavam das aulas na plataforma TEAMS. A atividade era uma sugestão de aprender a língua inglesa baixando o aplicativo Duolingo no celular dos alunos. Sabe-se que os alunos dessa nova Era Digital são muito visuais e como tais precisam de um acompanhamento pedagógico que os oriente a saber usar essa tecnologia em benefício da própria aprendizagem.

Alguns alunos se sentiram empolgados em participar da atividade, porém a maioria declarou não ter conseguido baixar o aplicativo por problemas ou falta de internet. Muitos alunos utilizavam o celular dos pais e muitas vezes tinham que dividir com os outros irmãos.

O objetivo da atividade era incentivar os alunos a aprender a L2 (língua inglesa) de forma mais prática e objetiva já que, os alunos dessa época contemporânea não têm receio de manusear os aparelhos tecnológicos e utilizar as tecnologias digitais a seu favor. Palfrey (2011).

Assim, a intenção era pensar como poderia chamar a atenção dos alunos para aprender ou aperfeiçoar a aprendizagem do inglês de um modo que fosse acessível pelo menos àqueles que faziam aulas online. Então, mediante a elaboração do plano de aula o principal método pensado foi utilizar o "Duolingo", (aplicativo de ensino de línguas gratuito) como aliado nesse processo de ensino e aprendizagem por meio das aulas online como atividades extras de ensino.

Mesmo com dificuldades enfrentadas por alguns alunos pela falta da internet, foi possível observar um resultado positivo àqueles que puderam participar quando declararam que estavam conseguindo entender o inglês ao passo que avançavam de nível no aplicativo.

Ao refletir sobre esse tipo de atividade, nota-se que, apesar dos obstáculos se fazerem presente em certas situações, o uso das tecnologias digitais proporcionou aprendizagens que de alguma forma fizeram sentido aos alunos e isso causa motivação à parte pedagógica da profissão docente.

Na disciplina de Língua Portuguesa, a professora sugeriu uma atividade utilizando o Google Forms com o objetivo de ensinar elementos gramaticais e Literatura. Ela montou um questionário para que os alunos pudessem responder e então reenviar as respostas a ela para ser feito as correções e ponderações durante as aulas. Esse tipo de atividade foi elaborado para

alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental. No entanto, não houve retorno da maioria dos alunos e assim, a professora começou a refletir sobre mecanismos de reavaliação desse tipo de atividade. Percebe-se que mesmo utilizando as tecnologias digitais com atividades simples, é preciso buscar entender quais tipos de atividades poderão chamar atenção desses alunos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido entender que o processo de ensino e aprendizagem está inteiramente ligado à necessidade de se capacitar com o uso das tecnologias de modo que, tanto alunos quanto professores precisam buscar essa formação.

É interessante observar que muitas mudanças significativas na história da educação, ações educativas que eram usadas dentro das escolas no passado e simplesmente foram ficando obsoletas com o tempo, pois o ser humano se transforma e com ele, seus atos. A escola já não é a mesma, os projetos do governo evoluíram e os professores tiveram que adequar seus planos de ensino de acordo com as necessidades de aprendizagens dos alunos que com o advento da tecnologia, buscam novos sentidos aos seus conhecimentos.

Portanto, obter a criticidade sobre a integração das novas tecnologias digitais nas escolas é despertar a autonomia nos usuários, ou seja, de todos àqueles que dela depende nesse novo ambiente de ensino. E a escola por sua vez, precisa revisar o PPP (Projeto Político Pedagógico) e abraçar a inserção dessa ferramenta.

> A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (BACICH, NETO & TREVISANI, 2015, p. 68).

Com a origem das tecnologias no meio educacional, novas barreiras precisam ser quebradas e chegamos ao momento de atualizar a prática pedagógica para dar lugar a possíveis entendimentos nessa ampla riqueza de descobertas na nova era digital.

Nesse sentido, como professoras de língua inglesa e Língua Portuguesa na educação básica possuímos inquietações em meio à práxis em sala de aula, e deste modo, faz-se necessário remodelar os conceitos metodológicos e (re)significar os processos de ensino-aprendizagem que se fazem necessários em variados desafios.

A instituição escolar precisa preservar seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada que contribua para o desenvolvimento do estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore com intensidade as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2019).

É possível perceber também que a cada dia o ensino-aprendizagem de línguas vem sofrendo mudanças essenciais no modo de ofertar e adquirir conhecimentos. Essas mudanças se devem ao fato do crescimento introdutivo das tecnologias digitais no ambiente de todos os níveis educativos de ensino. “Com o advento da tecnologia, novas formas de interação têm sido utilizadas pelo homem e, consequentemente, estamos envolvidos com uma gama variada de gêneros textuais: o chat, o blog, o e-mail, a lista de discussão, entre tantos outros” (SOUZA 2009, p.197).

Para o autor, as diferentes maneiras de interação entre as pessoas, representa uma evolução do homem no que se refere ao letramento digital ao mesmo tempo que este se apropria de novas tecnologias como forma de aprendizado da leitura e escrita. Dessa maneira, as tecnologias digitais têm contribuído para essa mudança no ensino e com elas o desenvolvimento do pensamento crítico e dos atos de todos os evolvidos no ambiente escolar se transforma, pois o maior enriquecimento para os profissionais da educação é que os estudantes possam aprender de forma crítica, criativa e reflexiva ao longo da vida.

**5 Referências**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

Contreras, José Autonomia de Professores/ José Contreras; Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; **Revisão técnica**, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. -São Paulo: Cortez, 2002.

**Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

JOHN, Palfrey. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Artmed, 2011.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica. / Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, p. 100.

MATO GROSSO. **Componente Curricular Língua Estrangeira**. Ensino Fundamental Anos Finais. Educação Básica. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José – et al. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Marco A., MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**. a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

_____. Vidas de professores. In: Nóvoa. A. (org.). **Formação de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. Acesso em 12 de junho de 2021.

SILVA. Valdirene Rover de Jesus et al. **Letramento digital, leitura de hipertextos**: o e-mail como uma possibilidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Revista Simbiótica, vol.4, n.1, jan.-jun., 2017.

SOUZA, Socorro Claudia Tavares de. **As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues - et al. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. 2 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA: RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA URCA/CE

Jeannine Braga Bloc[14]
Felipe Ridalgo Silvestre Soares[15]
Larisse Carvalho de Oliveira[16]

**Resumo**

Desde o surgimento do Coronavírus (Covid 19) e do *status* de pandemia decretado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, temos vivenciado mudanças em vários setores da educação, inclusive nas instituições de ensino superior, a fim de manter o isolamento social e continuar com as atividades de ensino, evitando prejuízos na aprendizagem dos discentes. Estas instituições têm se adequado ao ensino remoto emergencial, uma extensão do ensino à distância (EaD). Sendo assim, fez-se necessário a busca por novas e eficazes estratégias que atendessem as necessidades desse tipo de ensino. A partir disso, objetivamos com esta pesquisa descrever práticas pedagógicas e recursos tecnológicos utilizados nas aulas remotas da disciplina Fonética da Língua Inglesa, no curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), como também propor novas práticas de ensino de pronúncia através do contexto de ensino remoto. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva, tendo como base os estudos de Paiva (2017), Celce-Murcia (2010) e Walker (2014). Foram aplicadas práticas pedagógicas durante as aulas remotas desta disciplina com o emprego de ferramentas como: *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, aplicativos, memes entre outros. A partir das práticas pedagógicas e resultados empregados constatou-se que através da utilização do material adequado, é possível obter um melhor aproveitamento do conteúdo, ocasionando um aumento da motivação dos alunos, visto que o uso de recursos tecnológicos já utilizados por eles resulta em uma participação mais efetiva e com maior interação.

**Palavras-chave:** Ensino de Pronúncia. Ensino Remoto. Tecnologia e Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

O advento de regras de confinamento, causadas pelo Covid-19, em todo o mundo fez com que a realidade em esferas educacionais fosse modificada. No Brasil, portarias documentais – 343, 345, 356 (BRASIL a, b, c, 2020) foram expedidas como forma de tentar

[14] Estudante de graduação do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Regional do Cariri, jeannine.bloc@urca.br.
[15] Especialista em Língua Inglesa, professor auxiliar do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, felipe.ridalgo@urca.br.
[16] Doutora em Linguística, professora assistente do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, larisse.carvalho@urca.br

organizar quais atividades poderiam ser empreendidas na modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) e como elas poderiam ser avaliadas.

Vivenciamos mudanças no panorama educacional do ensino superior, na Universidade Regional do Cariri/CE, especificamente no Curso de Letras Português-Inglês. Como qualquer curso de língua estrangeira, nossa prática foi afeta pela falta de interação com e entre os alunos. Dado ao acentuado problema de falta de recursos, enfrentado por alguns discentes, foi necessário que fizéssemos uso de diferentes plataformas e ferramentas digitais para que pudéssemos alcançar a sua maioria. Essas dificuldades também foram vivenciadas pelos professores, no que concerne ao despreparo na lida com o ambiente digital e a falta de apoio de suas instituições (CÓ, AMORIM, FINARDI, 2020). Ademais, ainda citamos a exaustão docente causada pelo acúmulo de funções e novas atividades durante a pandemia, com pesquisa e edição de dados e filmes, o seu próprio letramento digital e o de seus alunos (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020).

Dessa forma, o presente estudo objetiva descrever práticas pedagógicas e recursos tecnológicos utilizados nas aulas remotas da unidade curricular de Fonética da Língua Inglesa, do curso já referenciado, como vista a propor novas práticas de ensino de pronúncia através do contexto de ERE. Justificamos a relevância desse trabalho pela carência que encontramos em conseguir sequências e práticas didáticas para o ensino dessa área. Esperamos que demais professores e estudiosos do campo da fonologia de língua inglesa, possam utilizar nossa experiência para facilitar o árduo trabalho docente.

Metodologicamente, classificamos esse trabalho de natureza bibliográfica e qualitativa (GIL, 2008), como um relato de experiência. Disporemos, na seção de resultados, a descrição das ferramentas utilizadas, o seu emprego e o que foi possível conseguirmos em atividades, como resposta dos discentes.

A seção seguinte aborda as bases teóricas que suportaram nossa jornada, ela é seguida pela seção de resultados e pelas nossas considerações finais.

## 2 ENSINO DE FONOLOGIA DE LÍNGUA INGLESA E FERRAMENTAS DIGITAIS

Sabe-se que a fonética e a fonologia são aspectos importantes no processo de desenvolvimento de uma língua, principalmente quando a comunicação oral integra os objetivos do aprendiz. O ensino de fonética e fonologia se faz necessário, pois a pronúncia assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Segundo Ladefoged e Johnson (2001, p.33) fonologia pode ser definida como “a descrição dos sistemas e padrões de sons que ocorrem em uma língua. Envolve estudar uma língua para determinar seus sons distintos, ou seja, aqueles sons que transmitem uma diferença de significado”.

Filologistas e linguistas vêm estudando gramática e vocabulário por muito mais tempo do que pronúncia, e em razão disso, gramática e vocabulário são temas muito mais entendidos e abordados por professores de línguas, já que pronúncia veio a ser estudada sistematicamente somente pouco tempo antes do início do século XX. Esta questão tem sido debatida por diversos estudiosos que mantem o mesmo posicionamento relativamente ao assunto (CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 2010).

Não obstante, o propósito fundamental de uma língua é a comunicação, portanto, seu uso deve estar voltado principalmente para este aspecto, e uma pronúncia inteligível é a principal responsável para que falantes não nativos de língua inglesa sejam capazes de se comunicar de maneira adequada. Assim sendo, é esta demanda em atingir um nível aceitável de inteligibilidade que nos leva à necessidade de ensinar pronúncia adequadamente.

Com a crise causada pela COVID-19, professores de todas as áreas educacionais enfrentaram diversos obstáculos para continuar oferecendo um ensino de qualidade a seus alunos, dentre estes obstáculos, podemos citar o ensino remoto emergencial. Dentro desse modelo, os professores têm organizado as suas aulas tanto através de aulas síncronas como atividades assíncronas, se utilizando muitas vezes de recursos digitais como suporte de práticas metodológicas. Paiva (2018, p. 1347) afirma que:

> Trabalhar com tecnologias digitais é sinônimo de imprevisibilidade, pois as ferramentas deixam de ser gratuitas, passam por atualizações ou simplesmente desaparecerem. A maioria é parcialmente gratuita e gera frustrações nos professores e aprendizes que ficam impossibilitados de usar todos os seus recursos.

Todavia, com a utilização de ferramentas digitais apropriadas, a fim de se obter uma maior participação dos alunos durante a aula remota e, com isso, um melhor aproveitamento do conteúdo, podemos também usufruir de sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Para Celce-Murcia, Brinton a Goodwin (2010, p. 354), uma das ferramentas mais importantes que o professor de pronúncia pode utilizar, a fim de melhor instruir os alunos no processo de aprendizagem, é a tecnologia. Soares e Oliveira (2021, p.529) complementam ao afirmar que

> recursos tecnológicos como *softwares*, *apps*, *sites* da internet, entre outros, exercem um papel importante no engajamento e na motivação dos alunos, principalmente no contexto de aulas remotas, em que muitos alunos utilizam os *smartphones* e/ou computadores para terem acesso às aulas.

Dentro do contexto remoto de ensino, a utilização de ferramentas digitais se torna indispensável e muitos são os benefícios desses recursos para o desenvolvimento da pronúncia. De acordo com Paiva (2018, p. 1328):

> A escolha por ferramentas digitais partiu do pressuposto de que elas podem promover o desenvolvimento das habilidades orais porque: 1) oferecem experiências síncronas e assíncronas de interação oral; 2) proporcionam a oportunidade de colaboração; 3) criam ou simulam oportunidade de uso da língua por meio de gêneros e registros diversos; 4) criam oportunidades iguais para que todos possam usar a língua, incluindo os mais tímidos.

Dentro da esfera do ensino de pronúncia, as ferramentas e recursos tecnológicos, segundo Walker (2014, p.5), podem ser divididos em três grupos: 1) Programas de treinamento de pronúncia; 2) Programas e sites de transcrição fonética; 3) Programas de gravação de voz que permitem que os alunos gravem suas produções.

Partindo da descrição de Walker (2014), quanto aos tipos de recursos tecnológicos dentro do ensino de pronúncia, é possível fazer um planejamento de aulas de pronúncia, ao selecionar ferramentas que cumpram os objetivos de desenvolver ambas a percepção e a produção oral e buscar a inteligibilidade comunicativa necessária para os professores de inglês em formação.

## 3 RESULTADOS

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, é importante mencionar que embora o nome do componente curricular utilizado nas nossas análises seja Fonética da Língua Inglesa,

a organização do conteúdo programático e dos objetivos da disciplina contemplam também a fonologia. Dessa forma, alguns objetivos da disciplina envolvem o conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa e também de diferentes métodos e materiais para o ensino de pronúncia, tendo em vista que o curso de Letras/Inglês da URCA é um curso de licenciatura e precisa promover uma formação adequada de professores que atuarão nas escolas da rede básica de ensino.

Durante as aulas remotas da disciplina, que tiveram início em agosto de 2020 e continuam até hoje no formato remoto, tem sido recorrente a utilização de ferramentas digitais que facilitam a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, promovem o desenvolvimento das habilidades de pronúncia e possibilitam o treinamento de aspectos segmentais e suprassegmentais da fonética e da fonologia.

Os encontros síncronos e grande parte das atividades assíncronas foram promovidos, respectivamente, através do *Google Meet* e do *Google Classroom*, dois recursos do *G-suite for education*, cujo acesso é fornecido pela universidade através da utilização de e-mails institucionais. As duas plataformas foram extremamente importantes para garantir a oferta de experiências síncronas e assíncronas de interação oral e colaboração, descritas por Paiva (2018).

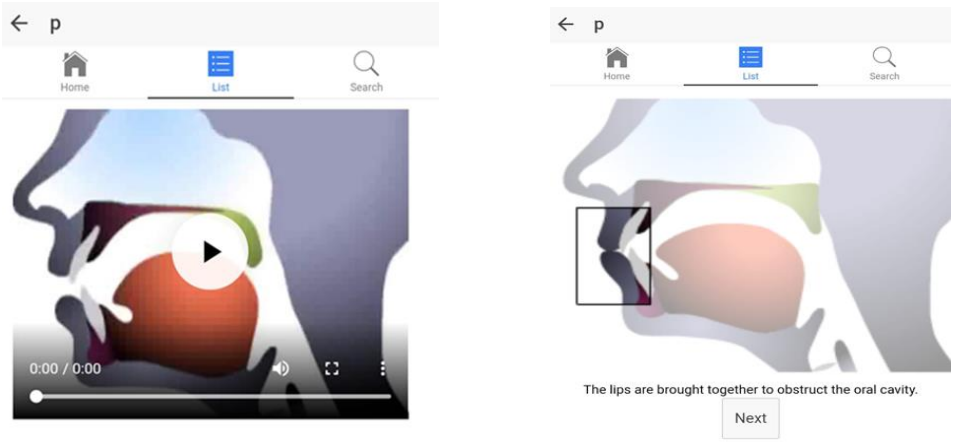
Um outro recurso bastante utilizado nas aulas foi o aplicativo de mensagens *Whatssap*, que desempenhou um papel de facilitador de interações entre os alunos, através de recursos como gravação de áudios e acesso a teclados com símbolos fonéticos, para a prática de transcrição de sons, um dos objetivos propostos pela disciplina. Através do *whatssap*, os alunos interagiam, compartilhando memes relacionados à pronúncia, áudios solicitados pelo professor com o intuito de pôr em prática determinado aspecto de pronúncia e mensagens transcritas através de símbolos fonéticos. Essas práticas corroboraram para promover, como descritas por Paiva (2018), a oportunidade de uso da língua por meio de gêneros diversos e oportunidades iguais para que todos pudessem participar, incluindo alunos mais tímidos e que não interagiam durante as aulas síncronas no *Google Meet*.

Além desses recursos, a utilização de programas, sites e aplicativos que possibilitassem o treinamento de pronúncia, a prática de transcrição fonética e a gravação de voz dos alunos (WALKER, 2014), foi sugerida aos alunos como meio de estabelecer formas de avaliação e progresso no desenvolvimento das habilidades requeridas pelo componente curricular de Fonética.

Dentre os recursos utilizados para promover o treinamento de pronúncia, utilizamos durante as aulas síncronas, a página *The Sounds of American English*, da Universidade de Iowa, cujo foco era destinado para a articulação de segmentos (fonemas) e para sua descrição baseada em critérios como vozeamento, local e modo de articulação (na descrição de consoantes) e altura e posicionamento da língua (na descrição das vogais).

Até o final de 2020, o acesso através do site era gratuito e os alunos podiam ter acesso a diversos recursos como vídeos e diagramas com a movimentação dos articuladores e a descrição de cada som. Após esse período, o acesso a esses recursos ficou disponível apenas no aplicativo *Sounds of Speech*, ainda pertencente à universidade de Iowa, porém pago e de difícil acesso aos estudantes. A forma encontrada para continuar utilizando os recursos nas aulas foi o download do aplicativo e a transmissão do mesmo pelo *Google Meet* através do recurso de espelhamento de tela do *smartphone* disponibilizado por aplicativos como o *AirDroid*.

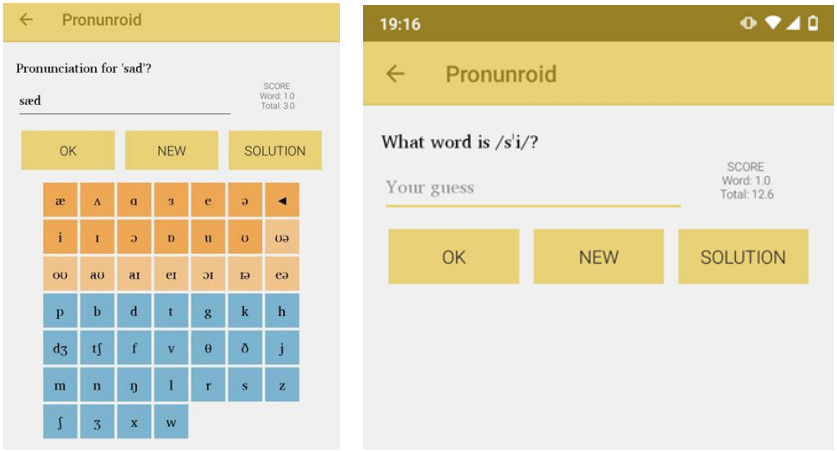
**Figura 1** – Recursos do aplicativo *Sounds of Speech*, da Universidade de Iowa




**Fonte**: Sounds of Speech™ (imagens do aplicativo)

Como recursos para a prática de transcrição fonética, optamos por aplicativos gratuitos, de fácil acesso aos alunos, como o *Phonetic Keyboard*, um teclado que contém os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), e o *Pronunroid*, que disponibiliza atividades que envolvem a identificação de palavras a partir da transcrição fonética e incentiva os usuários a transcrever palavras que são sugeridas aleatoriamente pelo aplicativo, como pode ser observado na figura abaixo:

**Figura 2** – Recursos do aplicativo *Pronunroid*




**Fonte**: Pronunroid - IPA pronunciation (imagens do aplicativo)

Quanto à gravação de voz dos alunos, o *whatssap* tem se mostrado eficaz, na medida em que possibilita acesso fácil e rápido e promove interação entre todos os participantes incluídos nos grupos criados para a disciplina. Como segunda opção, para fins avaliativos, ou para evitar que os alunos se baseassem nas gravações dos colegas, utilizamos eventualmente o *Vocaroo*, que é um gravador de voz online que permite aos usuários registrar um arquivo de áudio e salvá-lo ou enviá-lo por e-mail para o professor.

**Figura 3** – Recursos do gravador de voz online *Vocaroo*

**Fonte**: https://vocaroo.com/

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da utilização dos recursos digitais descritos na seção de resultados, podemos constatar que o ensino remoto emergencial trouxe, de certa forma, a possibilidade de o professor de línguas conhecer e buscar diferentes ferramentas com o intuito de promover práticas pedagógicas e metodológicas mais ativas e motivadoras.

A partir das práticas pedagógicas e resultados empregados constatou-se que através da utilização do material adequado, é possível obter um melhor aproveitamento do conteúdo, ocasionando um aumento da motivação dos alunos, visto que o uso de recursos tecnológicos já utilizados por eles resulta em uma participação mais efetiva e com maior interação.

Dessarte, é importante promover reflexões sobre de que forma esses recursos utilizados no contexto remoto poderão transpor as barreiras existentes no ensino presencial, que poderá ser retomado ao passo em que a pandemia diminui. Muitos desses recursos podem continuar sendo utilizados em salas de aulas presenciais, como forma de viabilizar maior interesse dos alunos pela área de língua inglesa.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020c.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M.; with BARRY D. **Teaching Pronunciation:** A course book and reference guide. Second Edition. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010.

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. *Revista docência e cibercultura*, Rio de Janeiro, v.4, n.3, p.112-140, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

JOHNSON, Keith. (2002). [Review of *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages*, by P. Ladefoged]. *Phonology*, *19*(2), 306–310. http://www.jstor.org/stable/4420229

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. **Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês**. DELTA vol.34 no.4, p. 1319-1351,São Paulo Out./Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n4/1678-460X-delta-34-04-1319.pdf

SARAIVA, Karla.; TRAVERSINI, Clarice.; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente IN:** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SOARES, Felipe Ridalgo Silvestre; OLIVEIRA, Larisse Carvalho de. **Recursos tecnológicos para o ensino de pronúncia de língua inglesa.** In: IV CEVaJ e II SemDPpehl - Ensino e Pesquisa em Tempos de Pandemia: cenários do cotidiano e a (r)existência da docência. Anais...Cruzeiro do Sul(AC) UFAC, 2020. p. 527-533.

WALKER, Robin. Technology for pronunciation. **English Teaching Professional**, 95, 29-31, 2014.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A REPRESENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO FANTÁSTICO NO CONTO *A ESCURIDÃO*, DE ANDRÉ CARNEIRO

Camila Sena Sidou dos Santos[17]

Sistematizada por Aristóteles, a mímesis sempre esteve no centro de debates teóricos e críticos que visam resolver a questão da relação entre a literatura e a realidade. Teoricamente renegado como imitação, o termo "mímesis" pode ser traduzido de diversas maneiras, como representação, que iremos usar no presente trabalho, cópia e — o mais usual — imitação, o que talvez explique um dos motivos para tal renegação. Contudo, é inegável a necessidade de se compreender tal relação, uma vez que a ficção, segundo Luiz Costa Lima (2014), parte do que é tido por real, do que produtor e receptor têm por verdade, por real. Na literatura fantástica, a relação entre representação e realidade apresenta-se como parte integrante da estrutura do texto, cujo desenvolvimento se dá a partir da apresentação de uma realidade que se aproxima da realidade do receptor e do que esse entende como real, por meio das formas sociais por ele compartilhadas, para depois, com a diferença, o fenômeno sobrenatural, questionar tal entendimento. Considerando tais questões, pretende-se realizar o estudo crítico-analítico do conto *A escuridão*, de André Carneiro, obra do gênero fantástico, com resquícios de ficção científica, a fim de identificar os pontos de encontro entre a representação e o conto, buscando perceber como essa interação concretiza a construção do efeito fantástico, característico da literatura fantástica.
**Palavras-chave:** Representação. Fantástico. Literatura fantástica.

## 1. INTRODUÇÃO

As concepções de representação observada por Luiz Costa Lima, em *Mímesis*: *desafio ao pensamento* (2014) expressam uma reflexão acerca de alguns elementos fundamentais na literatura. O autor pretende, com seu discurso, elucidar a relação existente entre a ficção e a realidade, de modo a mostrar o efeito causado no leitor pela representação, e a interação do real na construção do texto ficcional. Lima busca apresentar uma reconsideração do conceito antigo de mímesis desligando-o de sua relação com a imitação, de modo a mostrar sua reconsideração, preservando muito do conceito antigo, dotado de uma relação originária com a arte.

Considerando a leitura dessa teoria como passo inicial, empreendeu-se o estudo do conto *A escuridão*, de André Carneiro, obra do gênero fantástico, com resquícios de ficção científica, cuja engenharia compreende aspectos da representação, bem como do imaginário, que dialogam e formam suas características típicas do gênero a que pertencem. Esse conto, um dos mais conhecidos do autor, publicado no livro *Diário da nave perdida*, com edição única de 1963, também foi publicado em diversas línguas e em várias antologias importantes. Une em si características do fantástico e da ficção científica, ao explorar os aspectos humano e psicológico de suas personagens, ao mesmo tempo em que explora a convivência conflituosa com a ciência, tema comum na ficção científica do Brasil. Justificando-se assim a busca por compreender sua estrutura, de modo a contribuir também para outros estudos sobre o tema.

[17] - Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Estudos Literários – MEL. E-mail: camila.sidou@gmail.com

Este trabalho está organizado em três tópicos. No primeiro, elucidamos algumas concepções de representação, delineando de modo breve as relações que elas mantêm com o conto como gênero fantástico. O segundo apresenta algumas tentativas de definição do gênero fantástico, sublinhando as contribuições de diversos teóricos, como Tzvetan Todorov e David Roas, afim de compreendermos os aspectos do texto fantástico. Por fim, no terceiro passamos ao estudo das ocorrências em *A escuridão*. Discorremos brevemente sobre o enredo do conto, mostrando algumas de suas características mais importantes, como as técnicas realistas empregadas para garantir a sensação de real, que possibilitam o desencadeamento do efeito do fantástico no texto. Por fim, examinamos como se dá o processo de representação do real no conto, enfatizando a construção do espaço e do tempo na narrativa.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo identificar os pontos de encontro entre a representação e o conto, buscando perceber como essa interação concretiza a construção do efeito fantástico, característico da literatura fantástica. Levamos em conta que as obras de literatura fantástica e de ficção científica de André Carneiro se configuram de modo a levar o leitor a refletir sobre sua concepção de real, seu lugar no mundo e sua própria natureza humana.

## 2. REPRESENTAÇÃO

No *Dicionário de termos literários*, o termo "mímesis" tem como correlato a imitação e designa "a ação ou faculdade de imitar". Em sua concepção antiga, a mímesis, embora hostilizada por Platão, que a via como uma ameaça à educação grega, era considerada o meio de se adquirir conhecimento e experimentar prazer. Assim, o homem, para Aristóteles, naturalmente seria inclinado a imitar. Costa Lima (1980, p. 67-74) amplia esse pensamento de Aristóteles, de que o homem imita por natureza, ao considerar a mímesis um fenômeno que ocorre cotidianamente, pois o homem, ao ser integrado em um grupo social — profissional, religioso ou cultural —, integra-se automaticamente a uma rede de símbolos, chamada representação. Essa rede de representação é infinita e faz parte do próprio funcionamento da sociedade, pois "a sociedade respira e transpira representações" (p. 71). Devido ao seu caráter fundamentalmente imitativo, essa mímesis que ocorre cotidianamente é, segundo Costa Lima (2014, p. 48), passiva, uma vez que visa estabelecer semelhanças que facilitem a incorporação de novos indivíduos ao grupo social, diferenciando-se da mímesis que ocorre no campo da arte. No campo artístico, e mais precisamente no texto literário, a mímesis é ativa, uma vez que se busca "aprender uma forma, um estilo, uma técnica, na expectativa de que seu domínio derive o caminho da diferença" (p. 48).

Essa relação entre semelhança e diferença, embora seja responsável por alguns equívocos que levaram a própria mímesis da arte a ser tomada como pura imitação, é essencial para se compreender o fenômeno da mímesis. Na concepção aristotélica, por exemplo, a obra de arte era tomada como equivalente das propriedades da *physis*, ou seja, como semelhante à natureza, dependendo necessariamente da realidade. Essa concepção orgânica da mímesis, segundo Costa Lima (2014, p. 26), era fundamentada no vetor da semelhança, ou seja, na ideia de que a obra de arte, e, por conseguinte, a literatura, deveria ser homóloga à natureza, com o domínio da semelhança sobre a diferença, restando desta somente um rastro.

Contudo, ainda que, para Aristóteles, a mímesis seja um ato de correspondência entre uma imagem produzida e algo anterior que a guia, esta adquire um grau de liberdade quanto a esse algo anterior, seja pela forma como é produzida, seja pelo efeito que desperta no receptor, efeito este alcançado por meio de operações lógicas estabelecidas, e não por uma simples reprodução de um dado anterior, diferenciando-se assim da ideia a ela incrustada, de pura imitação ou cópia (LIMA, 2014, p. 31-32). Assim, na *Poética*, embora o vetor da diferença exista (seja ele confundido com a própria mímesis, seja atualizado na concepção da metáfora), a ênfase na semelhança relegou a diferença, notada somente em casos excepcionais. A

compreensão como simples "campo de correspondência com uma matéria-fonte" e a dominância da semelhança, segundo Costa Lima (2014, p. 214), explicam a identificação da mímesis como atividade puramente imitativa e sua posterior tradução latina para *imitatio*.

Não restringindo seu entendimento de mímesis somente ao campo da arte, Immanuel Kant, filósofo alemão rejeitava a ideia corrente de mímesis como imitação. Para Kant (apud LIMA, 2014, p. 39), "a representação de um corpo na intuição não contém nada do que se pudesse atribuir a um objeto em si mesmo, mas apenas o fenômeno de algo e o modo como somos afetados". Desse modo, não são as propriedades do objeto apresentado que sustentam a representação, mas o efeito que causa no receptor, o modo como ele recebe o objeto.

Esse efeito é desencadeado no sujeito receptor a partir de um "horizonte de expectativa" (LIMA, 2014, p. 86). Expressão difundida por H.R. Jauss, alude à ideia de que toda a atualização de sentido ocorre por meio de um conjunto de expectativas estocado no sujeito, formando uma organização representativa de ordem sociocultural e independente do objeto apresentado. Surge, assim, segundo Costa Lima (2014, p. 86), uma segunda acepção para o termo "representação", a representação efeito, que, atualizada por imagens afetivas, liga o sujeito receptor à coletividade da qual ele faz parte, a partir de seu horizonte de expectativa, adquirindo um caráter de efeito. Sendo assim, a mímesis kantiana, segundo Costa Lima (2014, p. 47), "não tem pois um modelo mas traz em si um outro que a alimenta, com que dialoga, que aparece como resto que se mantém sob o arabesco da diferença, que o motiva, senão o orienta".

Com o intuito de reconsiderar o sentido da mímesis, retirá-la de seu ostracismo, desligando-a de seu relacionamento habitual com a *imitatio*, Luiz Costa Lima (2014) reformula o sentido de representação. Para ele, a ideia de representação, enquanto equivalência de uma cena primeira, também é ultrapassada, sendo legítima a constatação de que, mesmo na tradição do pensamento moderno, em especial no pensamento kantiano, era possível visualizar uma segunda acepção do termo, a representação efeito, que, não sendo equivalência, se dá "pela *expressão* da cena em alguém" (LIMA, p. 26), o que impede a confusão com a *imitatio*. Ampliando o pensamento de Kant, Costa Lima (2014) considera que a imaginação, enquanto produtora, deixa vazios na obra, que, ao não serem preenchidos nem explicados, assemelham-se a uma falha na estrutura do texto, sendo nesses vazios a expressão, ou efeito, atualizado pelo receptor.

A relação com a realidade também é, aqui, ponto importante para a mímesis repensada. Ampliando o pensamento de Aristóteles de que a mímesis era correlata à *physis* e, por conseguinte, dependente da realidade, Costa Lima (2014, p. 26) propõe pensá-la "tendo seu ponto de partida fora das incitações da realidade, como busca de constituição da identidade subjetiva do agente — i. é., de cada ser humano". Esse ponto preserva, contudo, uma atmosfera da realidade, por meio da combinação entre apresentação, enquanto produção desligada da *physis*, e representação, constituída pelo efeito produzido no agente criador ou receptor. Dessa forma, essa representação, comum a criador e receptor, não se isenta do mundo, mantendo com a realidade uma relação paradoxal, pois "independente dela por sua impulsão, dela, entretanto, se aproxima e se alimenta, porque é nas formas sociais com que se mostra a realidade que a mímesis encontra meio pelo qual sua dinâmica se atualiza" (LIMA, 2014, p. 110).

Essa relação paradoxal entre representação e realidade é, na literatura fantástica, parte integrante de sua estrutura, cujo desenvolvimento se dá a partir da apresentação de uma realidade que se aproxima da realidade do receptor e do que entende como real, por meio das formas sociais por ele compartilhadas, para depois, com a diferença, questionar tal entendimento. A literatura fantástica, de modo geral, mantém um debate constante com a realidade extratextual porque, por mais que os fatos narrados sejam fictícios, a construção textual desse mundo destina-se a mostrar que ele funciona de modo idêntico ao mundo real. No conto *A escuridão*, temos o questionamento da racionalidade e da ciência, que, como resquícios do mundo, são vistas como meios que proveem segurança e resposta para tudo, mas que não

são, aqui, capazes de explicar e resolver tal fenômeno sobrenatural, a escuridão. Wladas, ao ter seu mundo, aparentemente um mundo idêntico ao real, assaltado por uma escuridão inexplicável, reflete e questiona — e com ele o próprio receptor ou leitor — a realidade e seus limites, indo de encontro à ideia de representação efeito, pois é necessário para o texto fantástico que o relato ou cena se expresse em alguém, no caso o receptor ou leitor, sendo essa, como vimos, uma necessidade estrutural da narrativa.

No mesmo sentido, Costa Lima (2014, p. 51), ao comentar uma apreciação feita por Sartre da obra de Kafka, defende que, na literatura fantástica, e em especial na de Kafka, a imaginação produtora deve intuir que a mímesis e a verdade, que também pode ser entendida como realidade, mantêm uma relação paradoxal, pois a mímesis na literatura fantástica conserva um resto da verdade, preservando alguma semelhança com o que é aceito pela sociedade como verdadeiro (no caso de Kafka, a crença de que a racionalidade assegura e forma o sujeito individual moderno), para "sobre esse resto, criar sua diferença — o questionamento daquela crença".

De modo geral, para Costa Lima (2014, p. 24), a mímesis é entendida como a equivalência entre uma cena primeira, que, embora orientadora e geral, não supõe um modelo normativo, e uma cena segunda que, particularizada numa obra, advém de parâmetros culturalmente diferenciados que guiam o efeito desencadeado no receptor. Por desligar-se da noção de mundo harmonicamente organizado, a mímesis repensada por Costa Lima (2014) contém ecos do mundo das coisas, e a ele se acrescenta, não revelando a verdade, mas apresentando e, por isso, produzindo verdades. A mímesis costalimeana difere da concepção antiga do termo, que idealizava o homem, pois "em vez de idealização do homem, antes dele exige algo diverso: o reconhecimento de sua obscura diferença" (LIMA, 2014, p. 233). Sendo assim, a mímeses reconsiderada, segundo Costa Lima (2014), se torna via de mão dupla, que ao mesmo tempo que tira algo do mundo entrega algo que ele não tinha.

## 3. LITERATURA FANTÁSTICA

Objeto de estudo de diversos teóricos ao longo de séculos de história, a literatura fantástica ainda hoje carece de um conceito modelar, capaz de abarcar e explicar suas tendências. Mesmo não tendo sido o primeiro a discutir o assunto, Tzvetan Todorov (2014) se tornou o centro das discussões sobre a literatura fantástica. Com sua concepção estruturalista de análise literária, Todorov concebe a literatura fantástica sob a perspectiva de gênero literário.

No fantástico, a narrativa seria ambientada, segundo o teórico búlgaro, em um mundo com leis e funcionamento iguais aos do mundo conhecido como real. Esse mundo, contudo, sendo assaltado por um acontecimento sobrenatural, levaria o leitor a questionar tanto a natureza do acontecimento como a sua existência. Essa dúvida, por sua vez, sendo mantida, levaria o leitor a hesitar entre as possíveis explicações do fenômeno. O fantástico, portanto, para Todorov, seria caracterizado pela percepção ambígua do leitor, que causaria a hesitação ou falta de certeza na veracidade ou na natureza do fenômeno narrado.

A hesitação gerada pela percepção ambígua seria experimentada em dois níveis distintos. No primeiro, o leitor indagaria sobre a natureza dos acontecimentos narrados, identificando-se ou não com uma personagem. No segundo, o leitor se interrogaria "não sobre a natureza dos acontecimentos, mas sobre a do próprio texto que os evoca" (p. 66). Partindo desses dois níveis, Todorov elenca três condições necessárias para se definir o gênero fantástico.

> Este [fantástico] exige o cumprimento de três condições. Em primeiro lugar, é necessário que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser

> igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra [...]. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação "poética". [...] A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita. Entretanto, a maior parte dos exemplos cumpre com as três condições. (TODOROV, 2017, 38-39)

Em suma, a hesitação perante o inexplicável que a literatura fantástica desencadeia pode ser experimentada tanto pela personagem como pelo leitor, contudo, tem este, a fim de garantir o efeito do fantástico, o papel principal de questionar seu próprio conceito de realidade, garantindo que a hesitação ocorra nos planos interno e externo da obra.

Outra contribuição para o estudo da literatura fantástica é a de David Roas. O fantástico, para Roas (2014), seria definido por problematizar a visão convencional do real, propondo um conflito entre o real e o impossível, gerado não pela vacilação, mas pela inexplicabilidade do fenômeno. A inexplicabilidade não estaria somente no intratextual, mas manteria um debate contínuo com o extratextual, com o real, e envolveria, portanto, o leitor e sua própria concepção de realidade. Como afirma o teórico (2014, p. 89):

> [...] a narrativa fantástica, convém insistir, mantém desde suas origens um constante debate com o real extratextual: seu objetivo primordial foi e é refletir sobre a realidade e seus limites, sobre nosso conhecimento em relação a ela, e sobre a validade das ferramentas que desenvolvemos para compreendê-la e representá-la.

Como Todorov, Roas (2014) admite que o fantástico, embora não seja o único gênero que tenha o sobrenatural como parte de sua estrutura narrativa, seria o único que dependeria estritamente dele para existir. Sendo o fenômeno sobrenatural aquilo que não pode ser explicado pelas leis do mundo real, seria, portanto, essencial para a narrativa ambientar-se em um mundo ou espaço similar ao que o leitor habita e conhece. O leitor, segundo Roas (2014, p. 31), seria posto diante do sobrenatural, em um mundo reconhecido por ele como o seu próprio, não como uma "evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real". Desse modo, a literatura fantástica levaria o leitor a refletir quanto às verdades racionais do mundo em que vive e, principalmente, quanto ao próprio conceito de real e irreal, tendo o texto fantástico estrita relação com o código realista, embora essa relação ocorra por meio da transgressão desse código.

Ao colocar em discussão a ideia de real, o teórico espanhol amplia o pensamento de Todorov ao considerar o realismo uma necessidade estrutural do texto fantástico. Segundo Roas (2014, p. 54), a narrativa fantástica, ambientada em uma realidade cotidiana, construiria essa realidade por meio de técnicas realistas que seriam destruídas para a aparição do sobrenatural, embora o mundo real ainda permanecesse vivo na narrativa. O mundo descrito precisaria ser o mais verossímil possível para que, quando fosse transgredido por meio da irrupção do sobrenatural — marca diferencial entre o texto realista e o texto fantástico —, o leitor tivesse plena consciência do convívio conflituoso entre o possível e o impossível.

## 4. REPRESENTAÇÃO DO REAL EM *A ESCURIDÃO*

No conto *A escuridão*, Wladas, ao se ver cercado por uma crescente penumbra, na tentativa de buscar explicações começa a aludir a uma revolução por ele vivenciada em um passado não datado. Lembra-se, também, de sua infância e de teorias científicas existentes, ao conversar com pessoas que o cercam, seja no escritório em que trabalha, primeiro local por ele frequentado após o aparecimento do fenômeno, seja em outros locais subsequentes. Embora não date nenhum desses episódios nem seja específico na alusão a qualquer desses eventos ou teorias científicas, não restam dúvidas de que são as mesmas teorias reconhecíveis na realidade extratextual. Essas experiências, similares às que se têm na realidade e que são aludidas no

texto, são responsáveis por despertar uma sensação de real comum à literatura em geral e indispensável em textos de literatura fantástica.

Como vimos anteriormente acerca da representação enquanto expressão de uma cena, a representação efeito desperta no leitor a sensação de reconhecimento. No conto em estudo, essa sensação é provocada por meio da apresentação de elementos que evidenciam uma escolha estética feita pelo autor, dos quais nos deteremos no espaço e no tempo, que ao atualizarem os elementos da realidade na narrativa asseguram-lhe um caráter de ficção, ao mesmo tempo que demonstram seu *status* de representação.

No que concerne ao espaço, temos no conto construções narrativas que aproximam o espaço intratextual do espaço extratextual. Temos a construção inicial de um espaço ordenado, com funcionamento semelhante ao que conhecemos no mundo real. Nos primeiros parágrafos, há a situação da vida que Wladas levava antes da escuridão. Sabemos de seu trabalho, de seu chefe, das pessoas nas ruas, a lanchonete, seu prédio e seus vizinhos. Ele cita, também, a existência remota de uma revolução, embora não saibamos precisar qual. É uma realidade sendo retomada, uma realidade não datada, mas uma realidade que reconhecemos como análoga à nossa e que desperta em nós uma sensação de real.

Conforme afirma Compagnon (2014, p. 132), as expressões propriamente referenciais na literatura são limitadas, contudo cria-se nos textos ficcionais uma ilusão de referência, que "imita as propriedades referenciais da linguagem comum". Assim, uma realidade não datada, com elementos que aparentemente não existem fora do conto, pode ser por nós reconhecida, pois esses elementos parecem ter uma referência. No conto, essa ilusão de referência, além de poder ser percebida com alusão a lugares que parecem os mesmos do mundo real, também se dá por meio da ênfase em uma rotina de vida, que parece ter referência no mundo real. Wladas trabalha em um escritório, tem um apartamento com vizinhos que ele nem ao menos conhece e come em uma lanchonete. Ele se move nesses lugares de forma automática, podendo chegar a seu apartamento até mesmo de olhos fechados. Esses espaços, com a aparição do fenômeno da escuridão, são vistos por Wladas como lugares seguros por serem símbolos de sua rotina normal de vida. A literatura fantástica precisa, estruturalmente, manter essa ligação com o mundo ordenado aparentemente parecido com o mundo real, garantindo assim o efeito desejado sob o leitor, que pode hesitar, ao reconhecer no mundo da narrativa técnicas que o aproximam de seu próprio mundo.

Com a diminuição da luz, Wladas vai ao escritório e depois volta ao apartamento, passando antes pela lanchonete, onde rotineiramente se alimenta. Ao voltar, encontra o conforto de que precisava, ao abrir as janelas e ver a cidade com suas lâmpadas e grandes prédios.

.

> Wladas chegou sem dificuldades a seu apartamento. Estava habituado a voltar tarde sem acender a luz do corredor. [...] **Sentou-se à beira da cama com uma penosa sensação de isolamento. Abriu a janela e o confortaram as milhares de bolas vermelhas,** lâmpadas acesas nos grandes prédios, cujas silhuetas pouco se destacavam no céu sem estrelas. (CARNEIRO, s/d, p. 2, [p. 61])

Note-se, nesse sentido, que o mundo que cerca Wladas, bem como a relação dele com esse novo espaço no qual começa a viver, embora seja o mesmo não é mais visível, e por isso é estranho, refletindo em sua própria essência humana. Desse modo, esse espaço que ele começa a integrar o ressignifica.

Esses espaços, embora ficcionais, despertam no leitor uma sensação de real, com lâmpadas acesas nos prédios, um mundo análogo ao mundo por ele conhecido como real. Retomar esses elementos análogos ao real, no texto, motiva o olhar do leitor, segundo Soares (2015, p. 131), a "voltar-se para elementos do cotidiano que, exatamente por serem habituais, são, com muita frequência, ignorados". Desse modo, uma mudança é provocada na forma de

viver desse leitor, que, ao ler um texto fantástico, é convidado a abandonar o modo de ser imposto pela sociedade, permitindo-se questionar e pensar.

Essa ênfase na rotina, no cotidiano, embora seja uma característica da literatura fantástica, ganha aqui um sentido diferente porque, ao mesmo tempo em que, inicialmente, garante a segurança oriunda da relação automática com o cotidiano da personagem passa a oferecer perigo, com a evolução da escuridão. Wladas precisa sair do apartamento a fim de conseguir alimento, símbolo inerente de sobrevivência, o que seria impossível se permanecesse em seu espaço habitual. Ao sair, perde-se em meio a uma cidade que, antes por ele habitada, torna-se um labirinto. Mesmo que a cidade, estruturalmente, não tenha sofrido mudanças, a falta de luz torna o espaço novo e, por isso, não reconhecido por Wladas, que se torna estrangeiro em seu próprio lugar.

Podemos notar que o espaço funciona como meio de se perceberem os efeitos do sobrenatural. Ao se perder, Wladas encontra Vasco, que o leva para o Instituto e, posteriormente, para a chácara, que passa a ser o local de sobrevivência na escuridão. Wladas, ao ser ajudado por Vasco, acha que ele enxerga, pois anda com segurança pela cidade, na escuridão. O apartamento, que, podemos pensar, simbolizaria sua confiança nas crenças antigas, as crenças na realidade que ele conhecia como imutável e segura, não foi suficientemente capaz de lhe garantir segurança e sobrevivência, sendo por isso abandonado. Wladas nem ao menos quer voltar a ele após o retorno da luz.

A cidade, também um símbolo da normalidade, é abandonada, e a volta para o campo vem como uma tentativa última de sobrevivência. Também se pode encarar essa volta ao campo como um retorno às origens, ao primitivo, que acaba por refletir nele uma mudança. Quando a escuridão desaparece, Wladas não fica nesse campo que o salvou, mas volta para a cidade, seu espaço antigo, e leva consigo o efeito da escuridão e as lições aprendidas, mesmo que isso lhe cause medo.

> Wladas passou mal a noite. O impacto de todos aqueles dias fazia agora seu efeito. As mãos tremiam, tinha medo, não sabia de quê. Voltar à cidade, recomeçar a vida... Ir à repartição, os amigos, mulheres... Os valores que prezava ficaram subvertidos e sepultados nas trevas. (CARNEIRO, s/d, p. 17, [p. 76])

Ginway (2005) alerta para essa forma de tratamento dado no conto ao espaço que, enquanto representação do real, acaba por se tornar símbolo da falta de segurança no próprio real. Para ela, em *A escuridão*, a treva serve para humanizar o espaço, reintegrando a personagem na sociedade a que pertence, mesmo que veja o espaço como inseguro após o fenômeno. Essa sociedade precisava de uma mudança, assim como seus habitantes.

> Vistos, à distância, os dois eram menores do que os trilhos retos que os cercavam. Seus pensamentos pulavam as fronteiras e o tempo. O corpo voltava ao cotidiano, sujeito às forças e aos descontroles, desde o princípio das eras.
>
> Havia planetas, sistemas solares e galáxias. Eram dois homens apenas, cercados por trilhos impassíveis, voltando para casa com seus problemas. (CARNEIRO, s/d, p. 18, [p. 77- 78])

A ressignificação, iniciada com o início da escuridão, encontra aqui sua concretização, e Wladas não volta o mesmo para a realidade a que pertence. Como o principal objetivo dos textos de literatura fantástica é refletir sobre a realidade, sobre seus limites e sobre os meios que criamos para explicá-la, entendê-la e representá-la, primordial é que o espaço, enquanto

elemento constitutivo da narrativa, seja manipulado pelo autor a fim de alcançar tal meta. Assim, todos os espaços vistos no conto estão aí para cumprir tal propósito, demonstrando essa insegurança enquanto análogos do real e há essa busca da compreensão enquanto se tornam desconhecidos devido à escuridão.

O tempo também tem papel primordial. A escuridão poderia ser entendida como uma interrupção do tempo, não só da narrativa, mas do tempo enquanto parte da realidade. Contudo, não é isso que vemos ocorrer. Mesmo que a escuridão se torne totalizante, os dias, e por conseguinte o tempo, continuam passando normalmente (se é que podemos usar essa expressão).

> Dormiu um sono agitado, com sonhos confusos e desagradáveis. [...] Acordou sobressaltado. **Com a lanterna elétrica colada ao relógio, viu que eram oito horas da manhã. Saltou da cama, abriu as janelas**. A escuridão era quase total. [...] Wladas com dificuldade lavou-se, foi à cozinha, tomou leite condensado e bolachas. **A força do hábito fê-lo pensar no emprego.** Percebeu que não tinha nem sabia para onde ir. **Lembrou-se do terror infantil quando o fecharam em um armário.** Faltava ar e o escuro o oprimia**. Respirou profundamente na janela.** (CARNEIRO, s/d, p. 2, [p. 62], grifos nossos)

Assim como o espaço, o tempo é apresentado como meio que retoma o cotidiano e a rotina, tipicamente construídos nos textos fantásticos para depois serem invadidos pelo sobrenatural. Wladas é extremamente fixado na cronologia da vida cotidiana. Quando a escuridão se torna total, suas primeiras atitudes são tentar voltar ao apartamento e se perguntar que horas seriam.

> **A escuridão era total.** Sem a silhueta dos prédios, sentiu-se perdido. Memorizou o trajeto que fizera até ali. Impossível continuar. **Tentaria voltar ao apartamento. Que horas seriam? Pôs o relógio de pulso no ouvido.** Não conseguiu abrir com a unha a tampa de vidro, para sentir o ponteiro pelo tato. (CARNEIRO, s/d, p. 3-4, [p. 63] grifos nossos)

Essa fixação com o tempo chega ao fim quando Wladas se perde e, desesperado, busca ajuda. Nesse momento, notamos que, embora o tempo, como marca do mundo real e estável, seja a ponte que liga Wladas ao seu mundo ordenado e normal, não é suficiente para trazer a normalidade de volta, perdendo assim sua importância.

> Havia ruídos na escuridão, impossível que não o ouvissem. Chorava e pedia sem a menor vergonha **o manto negro reduzindo-o a uma criança indefesa. Quanto tempo se passara? Não sabia mais, seu relógio trabalhava, mas não trouxera uma lâmina fina para abri-lo, *nem se importava com as horas.*** A escuridão abafava, entrando pelos poros, modificando os pensamentos. (CARNEIRO, s/d, p. 10, [p. 68], grifos nossos)

O tempo passa a ser visto na narrativa como impressão enganadora devido à sua ligação com a estabilidade do mundo. Wladas não mais recorre às horas a todo momento, notando que o tempo não lhe traz a segurança almejada. Essa impressão tem, assim, consequência na estrutura da própria narrativa, uma vez que os elementos estão dispostos de maneira a garantir o efeito de realidade, transgredido em seguida.

Conforme Barrosi (2011, p. 82), no conto, o fato de o tempo não poder explicar o fenômeno nem contê-lo tem influência não somente na duração da narrativa, mas também no espaço e no mundo dado, pois a duração do próprio acontecimento "como algo impossível de expressar na forma de minutos ou horas se manifesta e altera toda a compreensão que se tem do espaço. A experiência da percepção sem enxergar também se manifesta de maneira a desconstruir seu mundo 'dado'". Assim, por meio do tempo, manifestado como algo que une Wladas ao conhecido, tem-se a desconstrução necessária para o surgimento do efeito do fantástico.

O espaço e o tempo como elementos constitutivos da narrativa, no conto, se apresentam como meios de aproximação da realidade criada no texto e da realidade extratextual reconhecida pelo leitor. Espaço e tempo funcionam de modo a garantir que o efeito de realidade, e por conseguinte a representação do real, seja percebido, e o leitor "reconhece e se reconhece no espaço representado no texto" (ROAS, 2014, p. 164). A mudança na forma de ver o tempo e o espaço, antes como algo seguro e depois como algo sem importância, e por isso dispensável, vai ao encontro daquilo que mencionamos no capítulo anterior, isto é, a narrativa fantástica preserva-se de alguma semelhança com o espaço e o tempo real para, sobre esse pouco preservado, criar a diferença e, em consequência, a ficção. Assim, as fronteiras do tempo e do espaço são, no conto, ultrapassadas, de modo que a transgressão dos códigos realistas é efetivada na narrativa como a representação do real.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou a análise do papel da interação da representação na estruturação de textos de literatura fantástica, de modo a percebermos que a interação estabelecida dialoga com as características típicas do gênero fantástico. Semelhantemente será notado que *A escuridão*, como conto fantástico com resquícios de ficção científica, apresenta uma relação com a realidade.

Quanto à representação, foi possível identificar que o espaço e o tempo, como elementos constitutivos da narrativa, no conto *A escuridão* tornaram-se o meio de aproximação entre a realidade criada no texto e a realidade extratextual de modo a garantir a construção do efeito fantástico. Ao garantir o efeito de realidade e, por conseguinte, a representação do real, o espaço e o tempo possibilitaram o efeito sobre o leitor, preconizado pela representação efeito, e também necessário como condição para o fantástico no texto literário.

As presentes reflexões nos permitiram cogitar, ainda, sobre o nosso papel de leitor na narrativa fantástica. A literatura, de modo geral, tem como objetivo levar o receptor/leitor a refletir e a compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca, de modo que a relação com o mundo em muitos momentos é explicada pela literatura, e não pela própria vivência nesse mundo. Acreditamos que os textos fantásticos como literatura têm, nesse ponto, estimulado essa reflexão porque, de certa forma, exigem de seu leitor, como um pacto ficcional, que ele viva a narrativa, colocando-se no texto, refletindo sua própria condição e a realidade em que vive, por meio da coexistência de duas realidades ou, como vimos, da representação do real e do imaginário como outra realidade no texto.

## 6. Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179798/mod_resource/content/1/PO%C3%89TICA%20DE%20ARIST%C3%93TELES.pdf >. Acesso em: 26 set. 2021.

BAROSSI, Luana. Duração, estranhamento e heterocronia em *A escuridão*, de André Carneiro. *Somnium*. Edição especial 111, mar. 2015. Disponível em: <http://www.clfc.com.br/Somnium111.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

CARNEIRO, André. *Introdução ao estudo da "science-fiction"*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1967.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria:* literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

GINWAY, M. Elizabeth. *Ficção científica brasileira:* mitos culturais e nacionalidade no país do futuro. Trad. Roberto de Sousa Causo. São Paulo: Devir, 2005.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. In: LIMA, Luiz Costa. *Mímesis e modernidade*: formas das sombras. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis e modernidade*: formas das sombras. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis*: desafio ao pensamento. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico*: aproximações teóricas. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

SOARES, Marcelo Pacheco. A literatura fantástica do século XIX e a representação do real. *Revista de Letras*, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 117-135, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/viewFile/8823/6491>. Acesso em: 27 set. 2021.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# MODERNISMO NA AMAZÔNIA E A NEGRITUDE EM BRUNO DE MENEZES

Mariana Janaina dos Santos Alves[18]

**Resumo**: Ao considerar a crítica publicada a partir da obra *Batuque* (1931) do poeta paraense Bruno de Menezes, nota-se que o Modernismo não se inscreveu apenas a partir dos autores que compuseram o cenário artístico e literário que ficou materializado na realização da "Semana de 1922". Figueiredo (2001), Reis (2012), Nunes e Costa (2016, 2018), Alves (2021) subscreveram que as ideias modernistas se espalharam por todo Brasil e não há como negar que a Amazônia e outros locais tiveram expressões literárias elementares ao cenário do modernismo brasileiro. No caso de Menezes, a aproximação com a *Négritude*, especialmente, Léopold Sédar Senghor é mais evidente do que com os feitos em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A partir desse mote e os estudos sobre *Batuque*, a Negritude amazônica será discutida no âmbito do modernismo e sua dimensão cultural com base nos postulados de Rolet (2012), Casanova (1959), entre outros autores.

**Palavras-chave**: Modernismo. Negritude. Crítica.

## INTRODUÇÃO

Inserido na cena cultural do norte do país, o poeta Bruno de Menezes participou como membro ativo da expressão cultural da periferia de Belém do Pará nos idos de 1930, na condição de estudioso dessas expressões, pois além de literato, era folclorista, Interessava-se principalmente aos outros temas vinculados às artes, integrando a "Academia do peixe frito". Nunes e Costa (2016, p. 02, grifos dos autores) já explicaram esse contexto;

> Trata-se da **Academia do Peixe Frito**, uma associação formada por 13 intelectuais, em sua maioria negros e autodidatas, que interfere no pensamento político, cultural e social da Belém da primeira metade do século XX, mais precisamente nos anos 30. O grupo, liderado pelo poeta e jornalista Bruno de Menezes, contribui para instaurar a modernidade literária e a defesa da Negritude no Norte do Brasil. Os **acadêmicos do Peixe Frito** faziam contraponto a intelectuais pequeno-burgueses que se reuniam, à moda parisiense, nos cafés nobres da cidade. Os integrantes da Academia escolheram como espaço de encontro as barracas da feira do Ver-o-Peso, discussão **regada** então pela cachaça e pelo peixe-frito.

[18] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/ FCL-Ar). Professora de Teoria Literária e literaturas em língua portuguesa na Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero. Membro do Núcleo de Pesquisa em Estudos Literários (NUPEL/CNPq). E-mail institucional: marianaalves@unifap.br

Os encontros do grupo renderam ao Pará publicações, revistas, desenvolvimento da prosa e poesia, além da ampliação de contatos entre os escritores que surgiram no cenário brasileiro. Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir são os responsáveis por grande parte dessa produção, que efetivamente implementou a Negritude no norte do Brasil (ALVES, 2021). Em 2018, a revista "Asas da palavra" publicou um dossiê importante sobre a produção dos **peixe-fritanos** (NUNES, COSTA, 2018, p. 08), o qual referenciamos concordando que *Batuque*, publicado pela primeira vez em 1931, consagrou Menezes enquanto escritor que apresentou um olhar sobre a periferia na literatura feita na época. Consoante aos textos apresentados, podemos afirmar que a escrita de Bruno de Menezes é de fato descritiva e mescla no **espaço literário** (BLANCHOT, 1987) temática sociológica, étnica e religiosa. *Batuque* está para a cultura brasileira, pois evidencia festas, rituais e os símbolos que ilustram manifestações periféricas em imagens comuns. A identidade está impressa, não somente nos poemas, mas no livro em si: ele se compõe unindo ilustrações, ladainhas, partituras musicais e registros da oralidade. Por isso, essa composição faz lembrar a definição elementar sobre literatura, na qual se pode ler de acordo com as anotações de Candido (2004, p. 242) que se trata;

> [...] de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Os espaços criados mostram, entre outras cenas, ritos religiosos e o mistério da fé. Ou seja "Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles" (ibd., p. 243). *Batuque* é, por assim dizer, uma obra que se construiu sob duas bases: a primeira foi a necessidade de se mostrar espaços silenciados. Essa possibilidade, de tratar questões étnicas e valores, surgiu com a escrita modernista que permitiu encontros e olhares que, dessa vez, se voltavam para o espaço mais periférico e distante do que se havia proposto, a princípio, com a "Semana de arte moderna". Nesse aspecto, consideramos que a segunda base se edificou a partir da observação do poeta e sua integração social, as quais são articuladas as três funções delineadas por Candido.

A primeira que na literatura atua como função humanizadora e pode ser vista a partir da seguinte definição: "uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado" (ibd., p. 244). Podemos observar que Menezes considerou a oralidade e a religiosidade fundamentos de criação poética, com ênfase nas religiões de matriz africana e por isso, o autor valorizou aspectos místicos das crenças. Na segunda, podemos afirmar que ela se constituiu na forma de expressão, isto é, ela "manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos" (id., ibid.), assim Menezes criou uma obra que inseriu na poesia modernista do norte as marcas da Negritude e da Amazônia. E na terceira função, a obra tornou-se "uma forma de conhecimento" (id., ibid.), pois o poeta incorporou aspectos autônomos da época, organizando de forma própria uma produção literária que naturalizou a visão de mundo do autor e de sua cultura.

Feitos os apontamentos, tem-se a seguinte questão: pode-se relacionar a Negritude de Menezes feita na Amazônia/ Brasil, com a *Négritude*, de Senghor, Césaire e Damas? Apesar do termo ser legitimamente ligado aos territórios colonizados e discutido por personalidades literárias de produção francófona, a nosso ver não é uma exclusividade dos territórios ultramarinos de hoje, antes ex-colônias francesas. Por isso, recuperamos o termo **semovência**

**literária** (FERNANDES, 2010) para assinalar que em espaços geográficos diferenciados houve a correspondência na escrita entre os autores modernistas.

No Brasil, a palavra Negritude não foi necessariamente incorporada a um movimento literário-político. Contudo, registrou seus representantes: na história Joaquim Nabuco, na literatura; os nomes de Bruno de Menezes e Lima Barreto. É nesse sentido que neste contexto, compreende-se que cada uma destas personalidades produziu, individualmente, sem integrar um movimento específico que os unisse da mesma forma que o ocorrido nos territórios franceses, considerando a intelectualidade e a política. No Brasil, notamos que a expressão do norte, ajusta-se à escrita senghoriana em vários exponentes. Não se pode afirmar, contudo, se essa temática deriva do conhecimento, porventura das matrizes literárias africanas francófonas. Entretanto, pontuamos que há consonância dos aspectos ligados à memória e pertencimento que são exemplos que passamos a discutir a seguir.

## 1 UM POUCO DA CRÍTICA SOBRE MENEZES

Diante dos postulados apontados, destacamos também pesquisas anteriores sobre o autor paraense. Dentre eles, destacam-se Silva (1984) que empregou o termo africanismo para referenciar *Batuque*, sendo um dos primeiros estudos sobre o poeta; *O ABC de Bruno de Menezes* (1992) de Bógea e o *Batuque de Bruno de Menezes: um glossário* (2006) de Assis organizaram informações sobre o léxico, nas quais, constam as explicações sobre termos essenciais oriundos da região amazônica, além de neologismos empregados pelo autor. Santos (2007) dissertou sobre a identidade negra e erotismo sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Para Santos (2007), na obra as vozes se intercalam e mostram a aproximação do individual ao coletivo, e dessa maneira o poeta consegue unir o aspecto ético ao estético. Essa aproximação que vai do individual ao coletivo, consideramos expansão do individual ao global.

A poesia de Menezes registrou o contexto no qual os negros passaram a ser inseridos na literatura, pois, por muito tempo foram desconsiderados socialmente. *Batuque* consiste numa inserção de personagens que não eram históricos. Essa característica da criação poética será diferente da proposta por Senghor, em *Etiópicos* (*Éthiopiques*, 1956). No livro as formas de expressão do negro incorporaram além da memória da terra natal, personagens históricas e que se construíam, a partir do reconhecimento e vivência. Em Menezes esse lugar foi ocupado por pessoas do contexto amazônico em seus costumes e também, identidade e erotismo são considerados representação da diferença (SANTOS, 2007). Além disso, Aquino (2014, p.79) ressaltou que:

> A revista *Belém Nova* propiciou possibilidade ao movimento modernista na sociedade local. Sendo assim, a formação do escritor paraense da época compreendia um processo de amplo descobrimento do Modernismo, a partir da configuração que essa revista literária, como órgão de imprensa, passou a ter, não apenas como meio de divulgação da nova literatura e crítica, mas também como um canal de contato direto e imediato com o público o qual mantinha relação.

Leal (2012) partiu da filosofia embasada em Friedrich Nietzsche para discorrer sobre civilização, religião e corpo, em *Batuque*. A autora dissertou sobre as consequências negativas que incidiram sobre o negro, corpo e lugar na cultura e os preceitos na visão de mundo cristã. Notamos que essa fonte ainda pode amplamente ser debatida, uma vez que os poemas contêm

imagens de práticas religiosas que por muito tempo ficaram encerradas, vistas como subalternas. As práticas eram consideradas feitiçarias ou demoníacas e foram estigmatizadas nas religiões que cultuam imagens e outros símbolos que divergem da cultura ocidental. Na dissertação não há abordagem que se refira à Negritude, enquanto conceito ou perspectiva.

Pereira (2013) estudou *Batuque* sob a perspectiva da memória e expressão poética de transculturação. Ao discorrer sobre a pertinência da memória, oralidade e das marcas culturais que compõem os versos de "Louvação do cavaleiro Jorge", fez-se notar que o processo de transculturação se delineou a partir do ritual de integração entre a prática cristã e cultos africanos. O autor, apesar de afirmar que o livro foi caracterizado "pela força e autenticidade com que nele é abordado o tema da negritude" (PEREIRA, 2013, p. 48) na dissertação, notamos certas referências dadas por Kesteloot, citadas por outros autores; Fernandes (2010), Damato (1996). Por esse motivo, entendemos que o emprego do termo Negritude na pesquisa se relaciona à temática que constitui a maioria dos poemas e não relaciona necessariamente, à *Négritude*, o movimento intelectual liderado pelos autores francófonos. Lemos ainda de acordo com Pereira (2013, p. 58):

> Em *Batuque*, o poeta consegue transportar para a poesia todo o sentimento devotado aos povos africanos, das várias etnias, imigrados para o Brasil, criando perspectivas de valorização da negritude e colocando em destaque os traços mais significativos de suas culturas.

Ao retomar a explicação dada por Fernandes (2010, p. 232) sobre semovência literária, concordamos que Menezes é a expressão da Negritude, no modernismo brasileiro, pois;

> Visto dessa maneira, Bruno não merece apenas estar no cânone da literatura brasileira, mas da literatura mundial. Bruno antecipa a negritude a partir do local, como vimos, pois o próprio termo só surge em 1939, e o grupo que o levou à guisa (Césaire, Senghor e Damas) só se formou em 1933; *Batuque* é publicado em 1931!

Fernandes considerou que os modernos na Amazônia, nomeados "Geração do peixe frito" ou "Geração de 20" constituíram suas criações literárias a partir da aproximação com os Estudos culturais. Visto que Menezes e Jurandir, além de escritores, eram também pesquisadores da cultura nortista. Assim, eles se aproximaram das experiências locais e a vivência desses espaços, quais sejam; os terreiros, as periferias, feiras e o convívio com trabalhadores, e assim produziram obras inspiradas nas identidades. Os personagens, enredos e temas eram comuns da região. Essa característica somada à criação trouxe o diferencial para Amazônia. A "cor" que sendo ribeirinha, cabocla, índia era, sobretudo negra.

Segundo Figueiredo (2001) o Modernismo, na Amazônia, foi "inventado" a partir da pintura "Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará" de Theodoro Braga, do ano de 1908. No capítulo "Histórias literárias: nasce a Belém nova (1926-1929)" de sua tese, o professor explicou sobre o movimento no Pará e a **Associação dos novos**[19] (1921). O grupo

[19] Os membros eram Ernani Vieira, A. Ribeiro de Castro, José Sampaio De Campos Ribeiro, Paulo de Oliveira, J. Rocha Júnior, Mário Platilha, Farias Gama, Raymundo Nonnato, Luiz Moraes, David Gervásio, João Mesquita, Muniz Barreto, Clóvis de Gusmão, Brites Motta, Pedro Lisboa, Eurico Fernandes e Gabriel Lage.

integrado também por Bruno de Menezes, Abguar Bastos e Jaques Flores[20] lançou a revista "Belém Nova" e era composto por escritores de gerações diferentes. Figueiredo (2001, p. 191) ressaltou que:

> Foi, sem nenhuma dúvida, exemplar que a primeira publicação coletiva dos jovens literatos paraenses, antes do aparecimento de *Belém Nova*, tenha sido feita justamente em homenagem à independência. O livrinho *Os novos e o centenário: verso e reverso* saiu do prelo em 1922, com 31 poemas escolhidos entre os membros da Associação dos novos.

Menezes participou no contexto acima como diretor, inicialmente integrando o debate sobre o tópico de identidade em questão, conforme o pesquisador. Tratava-se de uma manifestação intelectual que reivindicava o que ocorria do norte ao sul do país. Nas palavras de Figueiredo (2001, p. 194, grifo do autor), lemos que:

> Num dos primeiros números da revista, Bruno de Menezes e Abguar Bastos expuseram, em manifestos, essa inquietação nortista. Bruno chamava de reação necessária o movimento que ocorria de norte a sul numa espécie de "endosmose de concepção e sentimento, revolucionando as artes e as letras". Mais adiante reconhecia o papel da "bizarra pauliceia" como a sede onde pontificava uma "plêiade de reformadores" encorajados por Monteiro Lobato, e pelo editor Fernão Dias Paes Leme. Em São Paulo, afinal, existia um dos centros que irradiava a novidade pelo país a fora, não mais que isto. O Sul sim, este representava um ente político que ignorava solenemente a literatura do Norte.

Entre os membros da "Associação dos novos", Abguar Bastos reivindicava o reconhecimento de uma literatura feita no Norte, não isolada, mas integrada como um fato nacional. Concomitante a efervescência paulistana, outros publicavam inspirados nas diversas faces do Brasil. Sobre os temas da região e os posicionamentos intelectuais e políticos que compunham esse cenário, Figueiredo (2001, p. 198, grifo do autor) anotou que:

> Bruno de Menezes ao fazer um primeiro retrospecto das atividades de *Belém Nova* acabou por construir uma visão idealizada do Sul do Brasil. Sustentava que nesses centros havia o hábito mais corrente da leitura, o que se refletia "no natural e louvável orgulho em valorizar as publicações regionais", fruto de uma forte corrente intelectual, semeadora do bom gosto estético.

O debate nas letras crescia inspirado nos ideais comunistas. Em 1918, o Partido Comunista do Pará foi fundado e se dedicou às organizações sindicais e ao movimento operário. É em meio a essa efervescência de ideias e posicionamentos políticos que se elevaram as publicações modernistas. Elas surgiram em outros estados, do Norte ao Sul, organizando intelectuais que frequentemente participavam nas revistas que divulgaram as "novas" tendências. Por esse motivo, de acordo com Figueiredo (2001), subscrevemos o quão difícil é definir as origens (ideológicas) ou marco zero do modernismo brasileiro. O pesquisador ressaltou que "[...] seja no Pará, em São Paulo ou em qualquer paragem e, segundo a conclusão de que o Pará, certamente como outras partes do país, pôde, afinal, contar uma história própria, com anseios, valores e especificidades também únicos" (FIGUEIREDO, 2001, p. 214). Não há

[20] É importante não confundir a **Associação dos Novos** (Geração de 1921), na qual dentre os escritores Bruno de Menezes participou como integrante na redação da revista "Belém Nova"; com o **Grupo dos novos** (1946), geração posterior que reuniu entre outros autores, nomes como o de Benedito Nunes, Mário Faustino, Ruy Guilherme Paranatinga Barata e Haroldo Maranhão.

como definir apenas um local que tenha "emanado", consequentemente, o modernismo, todavia é possível fazer contrapontos dentre as expressões de Norte ao Sul.

## 2 MODERNISMO NA AMAZÔNIA

No norte do país, Menezes na "Belém Nova" conseguiu reunir escritores no intuito de fazer literatura nacional, o local deveria ser abandonado. As ideias derivadas do compartilhamento, do cooperativismo e a luta social, principalmente dos trabalhadores desencadeou uma fórmula que reuniria o diverso: "O anti-imperialismo surgia tão forte que até mesmo aos movimentos de vanguarda europeus soava a alguns como sintoma dessa submissão que todos queriam combater" (FIGUEIREDO, 2001, p. 217).

Menezes, no entanto, almejava uma produção que se libertasse das amarras estrangeiras e assim mostrasse a literatura com traços da cultura brasileira. Sabendo que o processo de transformação não ocorreria de uma hora para outra, ele reuniu na revista autores de gerações diferentes. Em manifesto escrito por Abguar Bastos a reivindicação de um lugar do Norte, na literatura brasileira, ficou bem determinada. Alguns dos escritores que compunham a *Belém Nova* se mostravam contra a literatura feita no Sul; e numa espécie de concorrência gostariam de inverter as coisas: "Sem ser antiacadêmico, o poeta (Abguar Bastos) estimulava a criação de uma galeria de imortais do Norte que pudesse concorrer com os valores sulistas" (FIGUEIREDO, 2001, p. 240). Os posicionamentos variavam no Pará e o cenário que se inscreveu pós "Belém Nova" foi de um circuito que buscava caminhos literários sem, contudo, defini-los em paradigmas. Dentre os intelectuais, buscava-se no nacional o Brasil em evidência.

Nos idos dos anos 1930, tem-se o **Grupo dos Novos ou Geração de 40**, pesquisado por Coelho (2003). Esses autores se diferenciavam em parte daqueles que compunham a "Belém Nova". Eles se dedicavam aos estudos da literatura nacional e estrangeira, publicando no encarte da "Folha do Norte" expressões de pensamento e produções literárias no pós-guerra. É importante registrar que Bruno de Menezes participou nos dois momentos; sendo no primeiro, ativo em relação à revisão da revista e no segundo, mais direcionado à escrita literária nortista. Sobre esse segundo período, em que o modernismo no Pará se constitui, a autora registrou que:

"É Dalcídio Jurandir que cria a expressão **Geração do peixe-frito** para designar a geração de 20/30 de Belém" (COELHO, 2003, p. 32, grifo nosso). A autora afirmou na tese que houve em Belém duas gerações de autores locais: a de 20, com Bruno de Menezes e a "Belém Nova" e a de 30 com Cléo Bernardo e Sylvio Braga e a "Terra Imatura" revista que circulou no período de 1938-1942. Os manifestos publicados na primeira revista eram declamatórios, com frases curtas e de impacto. Dentre os mais relevantes e de maior repercussão na época, concordamos que são: "Manifesto da beleza, à geração que surge!" de Francisco Galvão e o "Manifesto aos intelectuais paraenses". Nas palavras da autora (id., p. 60):

> Outros dois manifestos foram publicados na revista *Belém Nova*, nos primeiros anos de seu lançamento: Primeiro o manifesto intitulado *À geração que surge!* e por segundo o *Flami-n'-assú*, com o subtítulo de *Manifesto aos intelectuais paraenses*, ambos de autoria de Abguar Bastos, publicados, respectivamente, nas revistas de n. 5 (10 de novembro de 1923) e de n. 74 (15 de setembro de 1927). Os dois trazem a marca da agitação da época. Em tom declamatório e apaixonante, Abguar Bastos através dos manifestos deflagrava a tendência regionalista na estética modernista.

Coelho indicou o fator nacional sendo o pressuposto que baseava a geração de 30 que partia do regional para o nacional. Essa reivindicação seguiu os passos da primeira geração que

denunciava o esquecimento do norte na literatura brasileira. Alguns poetas merecem destaque neste contexto: Jacques Flores, De Campos Ribeiro, Abguar Bastos, sendo o último, o mais dedicado à região norte. Ele foi o primeiro a arrolar cenas da vida do homem amazônico nos textos. Bruno de Menezes, por sua vez, inseriu a Negritude, os tambores, bem como o espaço suburbano e os terreiros. Ele integrou também a revista "Terra Imatura", na qual atuou como redator juntamente com Adalcinda Camarão, Dalcídio Jurandir, entre outros. Algum tempo depois, seguida às contribuições nas redações das revistas, seguiram as publicações individuais: "No Pará, De Campos Ribeiro estreia com *Aleluia* (1930) e Bruno de Menezes lança *Poesia* (1931) e *Batuque* (1931)" (COELHO, 2003, p. 79). Contudo, destacamos que a geração de 30 ou "Academia dos novos"[21], portanto, mostrou-se mais direcionada aos temas que envolviam a filosofia, a crítica literária e as artes, teatro, música e não era constituída de autores que se concentravam em publicações regionais.

A ideia era não somente criar uma editora que pudesse publicar as obras dos autores paraenses, mas também aproximar os leitores de uma geração de textos da literatura mundial, entre elas, a inglesa e a norte americana. Assim, viu-se nesse período publicações de versos brasileiros ao lado de traduções de obras literárias modernas, as críticas sobre literatura estrangeira e entrevistas. Benedito Nunes cumpriu papel importante nesse processo, assim como Max Martins, Haroldo Maranhão e Francisco Paulo Mendes. Os textos integravam o suplemento do jornal "A Folha do Norte"[22] fato que também favoreceu o contato entre autores por todo Brasil e assim as temáticas se aproximaram. Coelho (2003, p. 112, grifo da autora) pesquisou também sobre as traduções:

> Paralelamente à produção literária e crítica divulgou-se a literatura de autores modernos da qualidade de Kafka, Rilke, T. S. Eliot, Rafael Alberti, Walt Whitman, Garcia Lorca, Maiakovski, traduzidos por Mário Faustino, Ruy Guilherme Barata, Paulo Plínio de Abreu, entre os tradutores locais, Carlos Drummond, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Aurélio Buarque de Holanda, entre os nacionais. Comentava o poeta Ruy Barata, nos finais dos anos 80, em entrevista ao amigo Alfredo Oliveira, **a respeito da tradução poética feita pela turma do suplemento literário**.

Ao considerar os pressupostos citados, a descentralização do modernismo brasileiro, principalmente aquele que ocorria no eixo de Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, foi cada vez mais incorporada em outras regiões do país. Independentes, eles permaneciam em suas cidades formando grupos ligados à literatura e outras artes. Eles se comunicavam, não somente por meio de correspondências, mas também através das publicações. Os textos não se fixavam ao lugar onde eram produzidos, no Norte ou no Sul, eles se encontravam nas revistas da época, que publicavam as novidades vindas dos estados. A literatura seguiu novos rumos agregada aos movimentos nacionais e internacionais, segundo Coelho (2003, p. 167, grifo da autora)

> A nova fase da crítica paraense, propagada pelo suplemento literário da *Folha do Norte* e exercida de modo sistemático por autores locais, colocou em

[21] Alonso Rocha, Alberto Bordalo, Antônio Comarú Leal, Antero Soeiro, Arnaldo Duarte Cavalcante, Benedito Nunes, Benedito Pádua Costa, Edualvaro Hans Gonçalves, Fernando Tasso De Campos Ribeiro, Gelmirez Melo e Silva, Haroldo Maranhão, Jurandyr Bezerra, Lúcia Clairenfort Seguim Dias, Leonan Cruz, Max Martins, Raimundo Melo, Otávio Blater Pinho.

[22] Importa registrar que o jornal integrava a revista fundada no ano de 1896 e circulou até o ano de 1971. Contudo, o suplemento literário, o qual, nos referimos trata-se da *Arte e literatura* dirigido por Haroldo Maranhão. O primeiro número deste suplemento foi fundamental para a divulgação da literatura moderna do Pará e a crítica literária feita pela segunda geração ou o "Grupo dos Novos". O suplemento chegou aos leitores dia 05 de maio de 1946. Circulou até 14 de janeiro de 1951 e teve 168 números, conforme a pesquisa consultada (COELHO, 2003).

> diferentes perspectivas o texto literário de autores locais, nacionais e estrangeiros. Francisco Paulo Mendes, Haroldo Maranhão e Benedito Nunes, apesar de formarem o que se pode chamar de "família espiritual" preservaram a individualidade de pensamento, não se prendendo a doutrinas. A presença da geração dos "novos" apontou para a conscientização dos problemas literários característicos daquele período.

Sem se disputar com seus antecessores, fato que ocorreu com a geração de 1920 e 1930, outros encaminhamentos na literatura paraense foram tomados pelos escritores que "surgem com artigos críticos, como por exemplo, Bruno de Menezes, Cléo Bernardo, Cécil Meira, Rainero Maroja, porém de forma menos frequente" (COELHO, 2003, p. 163). A autora reiterou que Menezes participou das duas gerações, porém, sendo mais ativo criticamente na segunda. Em seguida, ele e os demais seguiram fazendo publicações independentes.

A geração de 40 (ou 45), conforme Coelho, conviveu bem com as outras expressões da literatura nacional, sem exageros ou a intenção de se sobrepor às anteriores. Seguimos de acordo considerando que Menezes integrou os dois momentos, sendo na primeira mais presente sua criação literária que mostrava em versos a periferia, os modos de viver amazônico, as questões culturais e religiosas. Sabemos que ele continuou a escrever no suplemento da "Folha do Norte", desta vez mais afeito à Crítica literária e Estudos culturais.

## 3 DA NEGRITUDE À NÉGRITUDE

A partir destas leituras, definimos a seguinte assertiva: a publicação de *Batuque* em 1931 se relaciona ao movimento crítico-literário que já ocorria em outros estados. A questão que se eleva, então seria: o contato com as obras da *Négritude*, ou seja, Senghor, Damas e Césaire teria antecipado no Pará, a Negritude brasileira? Em nossa pesquisa não encontramos indícios (por enquanto) de que Bruno de Menezes tivesse acesso aos textos em francês. Sobre as definições que envolvem o conceito, lemos "Negritude, Negridade e Negrícia: história e sentido de três conceitos viajantes" (FERREIRA, 2018). Segundo a autora, o termo em português foi efetivamente registrado como verbete no dicionário Aurélio somente a partir dos anos de 1970, apesar de ter sido empregado em anos anteriores. A definição apresentada se aproximava bastante do sentido oriundo do francês. A pesquisadora apontou, além das distinções entre os conceitos citados (sendo o primeiro, diretamente ligado a compreensão universalista de Senghor) o primeiro poeta negro em São Paulo: Eduardo de Oliveira (1926-?). Além disso, ressalta-se no texto que os estudos de Roger Bastide e as interpretações sobre o conceito o tornaram comentador quase exclusivo da Negritude, também devido sua nacionalidade e participação no modernismo paulistano.

Foinquinos (2014) ao fazer estudo comparado sobre Mário de Andrade e Bruno de Menezes, no recorte (1923-1930), tratou sobre estética modernista, considerando a perspectiva dos que escreveram sobre a cultura e as cidades (terra natal). O método comparativo empregado pela autora abordou as produções paulista e paraense. Para Andrade o projeto no Brasil estava diretamente atrelado ao desvencilhamento do estilo proposto pelo parnasianismo e agregação de novos eixos da temática nacional. Para o estudioso os novos eixos estavam, cada vez mais, entre as expressões artísticas comuns. O interesse pelas vanguardas europeias, especialmente o expressionismo alemão e o futurismo italiano, contribuiu para a formação da base que instituiu Andrade na literatura brasileira. As contribuições da estética modernista à construção da identidade nacional se elevaram a partir do movimento antropofágico.

Essas e outras questões podem ser lidas na Conferência "O Movimento modernista" (1942) proferida por Mário de Andrade. Percebemos que na pesquisa mencionada que a autora

se posicionou de acordo com o autor da *Pauliceia desvairada* (1922) ao reiterar o debate sobre a "origem" do movimento e o início desta geração de autores brasileiros. Assim o ponto que frequentemente vem à tona neste debate é se a "Semana de Arte Moderna", ocorrida em São Paulo, foi o início do modernismo brasileiro. E que Andrade "[...] armando-se de historiador, investigou, buscou significado das ações, costumes, comportamento dos sujeitos históricos e sociais e interpretou sua fonte que é o povo brasileiro, além de firmar os pressupostos do Modernismo" (FOINQUINOS, 2014, p. 38). Sabemos que São Paulo visou abordagens estéticas tendo ao fundo a aquisição antropofágica a partir das vanguardas europeias, conforme explicou Mário de Andrade (1942, p. 25):

> O Modernismo, no Brasil, foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a inteligência nacional. É muito mais exato imaginar que o estado de guerra da Europa tivesse preparado em nós um espírito de guerra, eminentemente destruidor. E as modas que revestiram este espírito foram, de início, diretamente, importadas da Europa.

Em seguida, o autor registra que em São Paulo já havia uma abordagem mais afeita ao regionalismo e menciona Monteiro Lobato e Menotti del Picchia, como exemplos. Por outro lado, poderíamos dizer que o espírito nativista dos autores do norte, especialmente os que Figueiredo (2001) nomeou de "Novos ou Geração de 20" compartilhavam o sentimento "destruidor" em relação às fontes brasileiras, anteriormente repercutidas do romantismo ao parnasianismo, bem como eles reivindicavam um lugar ao sol no modernismo brasileiro. Os autores que compuseram a revista "Belém Nova" eram antigos e novos intelectuais e alguns participaram dos dois momentos da literatura paraense, misturando-se no projeto "novo" (FIGUEIREDO, 2001). Dentre eles, alguns negavam a existência de um modernismo, o que acontecia em São Paulo e a cada dia se tornava mais comentado no Brasil. Abguar Bastos escreveu nas primeiras edições da revista paraense que: "O Sul, propositadamente, se esquece de nós" e reivindicou a criação da "Academia Brasileira Norte". Sobre essa publicação e o posicionamento de Bastos, como não tivemos acesso aos impressos da época, consideramos a reivindicação feita pelo poeta anotadas pelos autores "que o intercâmbio entre esses estados seja um fato nacional" (FIGUEIREDO apud BASTOS, 1923).

Ao que parece Foinquinos (2014) percebeu a aproximação das pesquisas sobre cultura, bem como o interesse pela poesia dos autores "separados geograficamente", conforme as palavras da autora. Além disso, eles lançaram publicações que impactaram diretamente na expressão modernista que debutava em suas cidades. No entanto, ao discorrer sobre se o modernismo apareceu primeiro neste ou naquele estado, se São Paulo foi, de fato, o marco zero deste movimento, a pesquisadora considerou Bruno de Menezes um derivado da "Semana de 1922". Não obstante, preferimos considerar Figueiredo (2001), o qual registrou que antes do aparecimento da "Belém Nova", um livro já prenunciava o grupo que seria constituído por Menezes e outros[23]. A obra *Os Novos e o centenário: verso e reverso* foi publicada em 1922. Sendo assim, Bruno de Menezes não seria resultante de um contato ou inspirado em Mário de Andrade e demais participantes da expressão paulista, pois, no máximo eles seriam contemporâneos.

E nesse sentido nos resta saber se: a(s) fonte(s) que mobilizaram Menezes, no intuito de reunir o grupo de escritores, primeiro em *Os Novos e o centenário*, em seguida na "Belém Nova" teria(m) sido: 1) Assim como ocorrido em São Paulo, a efervescência das ideias

[23] Ernani Vieira, A. Ribeiro de Castro, De Campos Ribeiro, Paulo de Oliveira, J. Rocha Jr, Mário Platilha, Farias Gama, Raymundo Nonnato, Luiz Moraes, David Gervásio, João Mesquita, Muniz Barreto, Clóvis de Gusmão, Brites Motta, Pedro Lisboa, Eurico Fernandes e Gabriel Lage.

modernistas no Norte, seriam também derivadas do movimento antropofágico a partir das vanguardas europeias; ou 2) Menezes teria antecipado em 1931 com *Batuque*, o que a *Négritude* liderada por Senghor, Césaire e Damas, algum tempo depois apresentaria em periódicos e publicações[24].

Foinquinos considerou Menezes "intérprete do Brasil" (2014, p. 87) e destacou as pesquisas sobre o Norte do Brasil, comparando-o ao que foi realizado por Mário de Andrade, no Sudeste. Esses estudos deram ao paraense um lugar de destaque nos apontamentos sobre cultura brasileira, especialmente a partir da divulgação da cultura amazônica, entre elas; festas, folguedos e boi-bumbá. Além disso é importante notar que os registros culturais da época serviram como fonte para outras produções literárias, por isso concordamos com Foinquinos (2014) ao afirmar que Bruno de Menezes foi, de fato, "intérprete do Brasil".

### 3. 1 Um tradutor cultural modernista

Consideramos as publicações que foram feitas nos anos seguintes à *Batuque* (1931). Elas incluem: um estudo literário; *À margem do Cuia Pitinga* (1937) e estudos sobre a cultura: *Boi Bumbá* (1958) e *São Benedito da praia* (1959). Preferimos chamá-los de estudos relativos à cultura amazônica, uma vez que neles se incluem: as narrativas, as festas (religiosas ou não), entre outros aspectos da expressão popular amazônida. Além desses, o autor escreveu sobre *Mitos da região amazônica* (1959) e narrativas; *Guará do Lago Encantado* (1959). Por esse motivo, acreditamos ser mais conveniente o emprego do termo tradutor cultural aplicado ao poeta. Como o conceito de Tradução cultural não se define de forma específica e aplicada, nos baseamos na interpretação proposta por Homi K. Bhabha em *O local da cultura* (1998). No capítulo "Como o novo entra no mundo: o espaço pós-moderno, os tempos pós-coloniais e as provações da tradução cultural" podem-se ler sobre a experiência migrante/ transcultural. Vejamos Bhabha (1998, p. 311):

> Do mesmo modo que o elemento instável – o interstício – permite a ligação negro/blasfêmia, ele revela também, mais uma vez, o que o "presente" da tradução pode não ser uma transição tranquila, uma continuidade consensual, mas sim a configuração da reescrita disjuntiva da experiência migrante, transcultural.

Assim, "a tradução como sobrevivência" ou "ato de viver nas fronteiras" foi a prática adotada pelo o autor paraense, pois, ele tinha acesso aos espaços híbridos que o permitiram a "reinscrição" ou "redescrição" que ligou elementos instáveis da literatura e da vida, transpondo-os para a obra. A experiência migrante, nos termos de Bhabha, pode ser entendida como minoritária nesse contexto, uma vez que Menezes considerou aspectos híbridos das manifestações populares, com especificidade contextual.

"A tradução é a natureza performativa da comunicação cultural" (BHABHA, 1998, p.313) por isso, preferimos entendê-lo sob esta perspectiva, por considerar que a especificidade é ilustrada ou ampliada na Amazônia e encontra-se no interior das posições minoritárias. É fato que Menezes também fragmentou índices: do amazônida, do trabalhador, da religiosidade, da mulher. E assim ele pode mostrar, por outro viés, o olhar que foi empregado sobre o espaço

[24] Tratamos sobre essa questão, na primeira parte, em "É o mundo negro", e sobre o surgimento de várias vozes da *Négritude*. Mencionamos algumas: "O Despacho colonial" (*La Dépêche coloniale*); que era um órgão de imprensa, em defesa da raça negra; a publicação "Revista do Mundo negro" (*La Revue du Monde Noir*,1931-1932), "O grito dos negros" (*Le cri des nègres*) que era o jornal da União dos Trabalhadores Negros e "Legítima Defesa" (*Légitime Défense*, 1932) revista escrita por estudantes martiniquenses.

cotidiano. Esse movimento fez com que o poeta integrasse o aspecto híbrido do Brasil, um mecanismo para produzir um espaço poético que incluía os negros, o Norte, a Amazônia. Bhabha considerou que a comunidade, no espaço metropolitano, é o território da minoria; além disso que é através do tempo e o espaço da tradução que as comunidades de minoria negociam suas identificações coletivas. Não consideramos, entretanto que o interstício seja a prefiguração de silenciamento ou distanciamento do autor quanto indivíduo amazônico. O que se amplia, a nosso ver com essa prerrogativa é que a tradução cultural seja a intersecção que edificou a nova estética e que assim como em outros lugares do país, se mostrava presente na literatura.

A tradução cultural, nesse sentido se revela a partir da contínua transformação que cria a noção de pertencer à cultura, assim "o poder da tradução pós-colonial na modernidade reside em sua estrutura performativa, deformadora, que não apenas reavalia os conteúdos de uma tradição cultural ou transpõe valores **trans-culturalmente**" (BHABHA, 2008, p. 333, grifo do autor). O que foi herdado da escravidão ou do colonialismo é colocado, em evidência, não para resolver questões históricas. E sim para inserir outras perspectivas, que antes não eram consideradas, nas quais se mostra um sujeito que apresenta outro ponto de vista. Esse registro não se trata, necessariamente de um "novo" determinado e que nega as tradições. Ele traz, entretanto, locuções que não são as já conhecidas e que normalmente registram olhar periférico, que Bhabha chamou de **transvaloração**. Esse seria o caminho para indicar o processo, no qual, a tradução reinscreve o próprio signo social. Por isso, o valor não está em um acontecimento ou ideia de uma época, mas sim no que é negociado no "interior" do poder "enunciativo" do discurso.

Para outros autores, esse processo se enquadra na esfera do multiculturalismo (ROLET, 2012) que visa a coexistência pacífica entre as culturas no espaço mundial em que cada uma deveria ser conhecida em traços de sua identidade. Essa perspectiva é uma visão utópica sobre as relações culturais. Por outro lado, o sentido de tradução cultural dado é aquele que compreende o âmbito social e político. Logo, a ideia de que a tradução existe em todas as culturas pode ser relevada, da mesma forma, que ela é em si um processo de tradução. Trocadilhos à parte, o professor explica que "a tradução dos textos é estudada na sua dimensão cultural"[25] (ROLET, 2012, p. 885, tradução nossa). Ao se perguntar sobre "quem" traduz "o que"; essa atividade envolve as palavras e seus derivados semânticos. Eles em sua maioria são variantes e podem nomear etapas de transposição, quando elevados a partir do "onde" a tradução ocorre.

Pensamos esses termos considerando a obra de Menezes, pois, o poeta investigou a oralidade do Norte e de certa forma a partir de suas anotações, pôde agregar aos textos questões intrínsecas. As personagens suburbanas e manifestações religiosas (católicas, umbandistas e de mina) são percepções que podem ser identificadas. Elas se constituíram a partir das anotações, ou seja, de um trabalho de tradução que está condicionado ao conhecimento experimentado e das marcas temporais (político-sociais-ideológicas). Se Menezes ao mesclar a cultura e a poesia inscreveu painéis de uma Belém ou qualquer cidade do Norte dos anos de 1930, podemos considerar que os espaços (terreiros, festas, entre outros) simbolizam outros locais compatíveis. A tradução cultural se desenvolveu, por vez, em dois pontos: na **observação pragmática** a partir da Semiótica, no âmbito das relações de causa, entre os signos e os falantes (BERTRAND, 2003) e analogias da língua, falada e escrita que se inscreveram no presente do discurso lírico. Ao explicar em sentido mais restrito, ou seja, com base em analogias sobre os sistemas de comunicação propostos pela linguística (ROLET apud NOWOTNY, 2006), a

[25] No original: *"la traduction des textes est étudiée dans sa dimension culturelle".*

tradução não é um tipo particular de comunicação; distinto pela mudança de código. A noção de transcodificação induz a traduzibilidade integral.

A concepção de Rolet (2012) está de acordo com a perspectiva na qual se entende que; para se traduzir é necessário contar com o que está fora do texto, e mais precisamente, usando os termos do autor; o que está na cultura. No intuito de fomentar a discussão teórica, buscamos outros autores que consideramos, especialmente, para discutir a tradução cultural, a qual ora entendemos que Bruno de Menezes desenvolveu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ao final deste estudo que os textos literários possuem níveis de significação e eles podem ser compreendidos a partir de seu espaço-tempo cultural expresso, ou seja: "O lugar da interpretação, esse lugar social, cultural, a partir do qual interlocutores, leitores, críticos – acrescentamos tradutores – assinam um ato discursivo, uma identidade e, portanto, uma significação, de forma não definitiva e absoluta, mas relativa e transitória" (BRISSET, 1998, p.32, tradução nossa, grifo da autora).[26] Ora, se a cultura é uma estrutura funcional, ela pode também orientar a interpretação.

Na perspectiva apontada consideramos que Menezes aproximou aspectos socioculturais às propostas inovadoras. Essa inserção fez de *Batuque* (1931) uma tradução que fundiu ideias modernistas às interpretações e que "[...] pode-se argumentar que a tradução é adaptadora por natureza, uma vez que, ela opera entre duas línguas e as representações culturais que não são isomorfas" (BRISSET, 1998, p. 45, tradução nossa).[27] Assim, percebemos que o autor ao se valer de subjetividade e dos estudos culturais produziu pelo viés da tradução cultural e da criação literária, a junção desses elementos. Sem descartar as expressões da arte que antecederam a "Semana de 1922", concordamos com Ferreira (2016) que o poema "Arte Nova" (1920), que antecede a Semana de Arte Moderna em dois anos, apresentava um espírito que urgia por renovação literária e "A Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, serviu como aglutinador – se assim o podemos dizer – e refletor desse espírito de renovação que vinha já com relativa antecedência fazendo-se sentir pelo país." (FERREIRA, 2016, p. 133, grifo do autor). O encontro ocorrido em 1922 mostrou ao grande público que outras expressões artísticas, notadamente a literatura, iniciavam um processo que apresentava a cena brasileira, a partir de elementos específicos, marcas regionais, nas quais "regional" seria o "onde".

Dessa forma, subscrevemos que as expressões modernistas – Brasil à dentro – não tem um marco zero, assim como também assinalaram Figueiredo (2001) e Fares e Nunes (2007). "Batuque é uma obra-prima, não apenas da literatura paraense ou brasileira, mas com repercussão internacional como temática da negritude" (FERREIRA, 2016, p. 173). Por isso torna-se necessário inscrever a importância dos outros "modernistas" oriundos das outras regiões, para dessa forma, alinhá-los aos estudos literários no âmbito nacional.

## Referências

[26] No original: *"Le lieu d'interprétation, ce lieu social, culturel, à partir duquel interlocuteurs, lecteurs, critiques – nous ajouterons traducteurs – assignent à un acte discursif une identité et, partant, une signification, cela de façon non pas définitive et absolue, mais relative et transitoire."*

[27] No original: "[…] on peut rétorquer que la traduction est adaptatrice par nature puisqu'elle opère entre deux langues et des représentations culturelles qui ne sont pas isomorphes"

ALVES, Mariana Janaina dos Santos. Batuqueopiques: **Tradução cultural e Negritude nos poemas de Léopold Sédar Senghor e Bruno de Menezes**. 2021. 292 f. (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – FCL- Ar, Araraquara/SP, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210993. Acesso em 13 out. 2021.

AQUINO, Ana Cleide Guimbal de. **A prosa literária de Bruno de Menezes em perspectiva dialógica**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística e língua portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda- pos/linguistica_lingua_portuguesa/3180.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

ASSIS, Rosa. **Batuque de Bruno de Menezes: um glossário**. Belém: Fundação Curro velho, 2006.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru/ SP: EDUSC, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila. Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOGÉA, J. Arthur. **ABC de Bruno de Menezes**: o operário do verso. Belém: Editora Universitária da UFPA, 1992.

BRISSET, Annie. L'identité culturelle de la traduction. **Palimpsestes** : Revue de traduction, 1998, n. 11, p. 31-51. Disponível em: https://journals.openedition.org/palimpsestes/1526. Acesso em: 01 jun. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* **Vários escritos.** 4 ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

FERNANDES. José Guilherme dos Santos. Negritude e crioulização em Bruno de Menezes. **Novos cadernos NAEA**, UFPA, 2010, v. 13, p.219-233. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3266/1/Artigo_NegritudeCrioulizacaoBruno.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

FERREIRA, Ligia F. Negritude, Negridade e Negrícia: história e sentido de três conceitos viajantes. **Literatura afro: portal da literatura brasileira**, 2018. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/153-ligia-f-ferreiranegritude-negridade-negricia. Acesso em: 17 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Eternos modernos**: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929. 2001. 315 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280985. Acesso em: 18 jul. 2020.

MENEZES, Bruno. **Batuque**. 7 ed. Belém: SECTAM, 2005.

_____. **Maria Dagmar**: novela. Rio de Janeiro: G. Costa, 1950.

NUNES, Paulo Jorge Martins. COSTA, Vânia Maria Torres. Negritude e protagonismo: um peixe-fritano modo de ser e estar no olho do furacão da província. **Asas da palavra,** 2018, vol. 15, n. 01. Disponível em: http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1225. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Academia do Peixe Frito: diálogos e intersecções entre Literatura, jornalismo e Ciências Sociais na Amazônia do século XX. *In*: **40º Encontro Anual da Anpocs**, 2016. Disponível em: http :// anpocs.com/index.php/encontros/papers/40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st028/1053 3-academia-do-peixe-frito-dialogos-e-interseccoes-entre-literatura-jornalismo-eciencias-sociais-na-amazonia-do-seculo-xx?path=40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st02-8. Acesso em: 23 jun. 2021.

PEREIRA, Edwaldo Santos. **Batuque**: reverberação da memória na vivência de identidades Afro-Amazônicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5245/1/Dissertacao_BatuqueReverberacaoMemoria.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

ROLET, Serge. A propos de la traduction de cultures. **Revue des études slaves**, 2012, p. 883-894. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/slave_00802812557_2012_num_83_2_8236?q=A+propos+de+la+%22traduction+de+cultures%22+Serge+Rolet. Acesso em: 27 maio 2020.

SANTOS, Josiclei de Souza. **Identidade e erotismo em Batuque, de Bruno de Menezes**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2082/1/Dissertacao_IdentidadeErotismoBatuque.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

SENGHOR, Léopold Sedar. Éthiopiques. *In* : **Œuvre poétique**. Paris : Seuil, 1990.

SILVA, Elanir Gomes da. **O Africanismo em Batuque de Bruno de Menezes**. 1984. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica, 1984. Porto Alegre: Falangola, 1984.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# PROSTITUTAS NOMEADAS POR AMAZONENSES, AMAPAENSES E COLOMBIANOS JUNTAS NA MESMA CASA: UM CONFRONTO DE DENOMINAÇÕES LEXICAIS

Edmilson José de Sá[28]

**Resumo:** Propõe-se aqui uma discussão acerca da variação linguística de natureza lexical. Para tanto, usufruindo das denominações para *prostituta* registradas no *Atlas Linguístico do Amazonas* (CRUZ, 2004) e do *Amapá* (RAZKY; RIBEIRO; SANCHES, 2017), na iminência de averiguar a delimitação das variantes nos estados pertencentes à região Norte selecionados para o trabalho em tela. Além disso, considerando que a representação de imigrantes tem relação significativa não só com constituição populacional, mas com o repertório linguístico do povo brasileiro, serão averiguadas as denominações para o mesmo item lexical nas cartas do *Atlas Linguístico-Etnográfico de Colombia* (FLOREZ; OLIVER, 2018), de modo a conferir a distribuição de lexias cognatas, já que o país latino de língua espanhola se encontra numa área fronteiriça com o estado amazonense. Optou-se também por agregar ao *corpus* os dados do atlas do falar amapaense por esse ser o único estado do Norte, além do Amazonas, que tem a cartografia linguística da *prostituta*. Assim, após observar variantes como *prostituta* no Amazonas e no Amapá, *mulher da vida* no Amapá e *prostituta* e *mujer de la vida* na Colômbia, vê-se a possibilidade de construir projetos para análise de dados que contemplem variantes originárias de línguas irmãs como o português e o espanhol, além de, obviamente, ratificar que a língua e a cultura são elementos indissociáveis.

**Palavras-chave:** Léxico. ALAM. ALAP. ALEC. Prostituta

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos de natureza dialetal e geolinguística começaram a ser evidenciados há 195 anos, quando o Visconde de Pedra Branca escreveu uma nota englobando diferenças dialetais entre o português europeu e o português brasileiro.

Desse momento em diante, os referidos estudos passaram por outras etapas, incluindo a que engloba o projeto Atlas Linguístico do Brasil – AliB, cuja gênese ascendeu a partir de 1996 quando se criou um comitê específico com vistas a elaboração do trabalho.

Contudo, décadas antes que o atlas linguístico nacional tivesse seus primeiros volumes publicados, a dialetologia estadual e regional ganhou destaque nas mesas dos pesquisadores. Assim, surgiram vários atlas linguísticos aos quais se somam inúmeros projetos ainda a serem implantados, em fase inicial de execução e até com inquéritos concluídos, mas sem a formatação do trabalho até então.

[28] Doutor em Letras (UFPB), Pós-doutor em Letras (UFPA). Professor de Língua e Literatura no Centro Superior de Arcoverde – CESA e colaborador no Mestrado Profletras, na Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns. E-mail: edmilson.sa@aesa-cesa.br/edjm70@gmail.com

Dentre os atlas estaduais já concluídos, destacam-se alguns do norte brasileiro: o *Atlas Linguístico do Amazonas* (CRUZ, 2004) e do *Amapá* (RAZKY; RIBEIRO; SANCHES, 2017), que têm servido de base para comparação com outros trabalhos tanto da mesma região quanto de trabalhos inter-regionais e internacionais.

Em consonância com Vilela (1994), que considera o léxico como o repositório do saber linguístico e ainda a janela através da qual um povo vê o mundo duma comunidade, optou-se por realizar um cotejo da variação lexical do Amazonas e do Amapá, para o qual foram selecionadas a carta 74 do atlas linguístico do falar amazônico e a carta L48 do atlas linguístico do falar amapaense, que registraram as denominações para a mulher que se vende para qualquer homem. Entretanto, considerando que a Região Norte se encontra em área fronteiriça com outros países latinos, optou-se por ampliar a comparação com as cartas 23 e 24 do Atlas Linguístico-Etnográfico da Colômbia (FLOREZ; OLIVER, 1983), a fim de verificar possíveis influências imigratórias no compartilhamento de denominações lexicais.

## 2 LÉXICO E MULTICULTURALISMO

Os estudos da linguagem, a cada dia, têm avançado significativamente e parte desses estudos decorre da aplicação de métodos inovadores. O método da Geolinguística, por exemplo, visa à descrição de uma realidade dialetal que, *a posteriori*, pode culminar num instrumento de análise da história de uma determinada região, já que o produto das pesquisas dialetais pode explicar e documentar o passado com notável cientificidade, além, obviamente, de servir para coleta de material de pesquisa, à luz das correntes geográficas, com intuito de interpretar os fatos da língua historicamente.

Uma das dimensões usadas para documentar a realidade dialetal das comunidades é a lexical, embora, nos tempos áureos, ela se ocultava na gramática tradicional que passaram a surgir estudos ancorados em teorias lexicais, responsáveis pela descrição e análise linguística.

Na realidade, o reflexo das tradições, da história, do passado e do presente cabe justamente ao léxico, que visa à definição dos ambientes físico, social ou cultural, já que ele acumula o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo duma comunidade (VILELA, 1994, p. 6).

Se o léxico da língua é que mais reflete nitidamente o ambiente físico e social dos falantes, como preconiza Sapir (1969, p.45), é através dele que se encontram descobertas, avanços e encontros entre povos e culturas que, na língua, são nomeadas e repassadas de geração para geração, o que se confirma em Biderman (2001, p. 9), quando afirma que o léxico recorta realidades do mundo e define também fatos de cultura.

Os fatos de cultura a que Biderman (*op. cit.)* se manifestam amplamente através de experiências inter-relacionadas que se materializam a partir de fenômenos linguísticos variáveis reconhecidos nos atos de fala, pois no dizer de Santos (2006, p.20):

> [...] tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo que é diverso o é da mesma forma.

Diante disso, ao compreender que a língua é um processo indissociável da cultura, percebe-se a experiência acumulada em uma comunidade, em que o léxico é um dos principais componentes, pois abarca o conhecimento necessário ao falante para se relacionar com o mundo extralinguístico.

## 3 DIALETOLOGIA E GEOLINGUÍSTICA: A CIÊNCIA E O MÉTODO

Via de regra, os estudos descritivos da língua seguem diferentes perspectivas. A *Dialetologia*, por exemplo, investiga as realizações linguísticas de uma dada comunidade, sem necessariamente, interpretá-las à luz de restrições externas, como ocorre com a *Sociolinguística*, mas dentro da própria estrutura da língua ou, como tem sido mais recorrente, com a adoção do método cartográfico emprestado pela geografia, daí o fato de esse método ser chamado de *Geografia Linguística* ou, simplesmente, *Geolinguística*.

A aplicação desse método, embora ainda pouco conhecido e não alcunhado foi pensada por Nascentes (1958), visando à realização de uma descrição detalhada no idioma falado no Brasil. Contudo, esse feito pareceu mais difícil do que ele pensava. Assim, o linguista adiou a elaboração de atlas regionais e também o seu projeto de Atlas Linguístico de Brasil. Nas *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico de Brasil*, o autor preconiza que "um atlas feito ao mesmo tempo no país inteiro embora seja muito vantajoso, pois o fim não é muito distanciado do início, os Estados Unidos, país vasto com belas trilhas, preferiram a elaboração de atlas regionais, para uni-los depois no atlas geral. Igualmente nós deveríamos fazer isto em nosso país que também é vasto (NASCENTES, 1958, p. 07)".

Desde o fim dos anos cinquenta, portanto, alguns trabalhos importantes estão sendo ampliados a fim de servirem de apoio teórico aos estudos variacionistas e, pelo *continuum*, para as pesquisas geolinguísticas mais recentes.

O *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*, trabalho pioneiro de Nelson Rossi em 1963, inspirou outros trabalhos atualmente localizados tanto nas bibliotecas do Brasil.

Depois do atlas baiano, destacaram-se outros trabalhos construídos à luz da Geolinguística: o *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais* (RIBEIRO *et al*., 1977), o *Atlas Linguístico da Paraíba* (ARAGÃO; MENEZES, 1984), o *Atlas Linguístico de Sergipe* (FERREIRA *et al*, 1987), o *Atlas Linguístico de Paraná* (AGUILERA, 1996), o *Atlas Linguístico e Etnográfico da Região Sul do Brasil* (KOCH *et al*, 2002), o *Segundo Atlas Linguístico de Sergipe* (CARDOSO, 2002), o *Atlas Linguístico Sonoro de Pará* – (RASKY, 2004), o *Atlas Linguístico do Amazonas* (CRUZ, 2004), o *Atlas Linguístico de Paraná - II* (ALTINO, 2007), o *Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul* (OLIVEIRA *et al*, 2007), o *Atlas Linguístico do Estado do Ceará* (BESSA, 2010), o *Atlas Linguístico de Pernambuco* (SÁ, 2013), o *Atlas Linguístico de Goiás* (AUGUSTO, 2012), o *Atlas Linguístico do Amapá* (RASKY; RIBEIRO; SANCHES, 2017), *o Atlas Linguístico-Etnográfico de Alagoas* (DOIRON, 2017) e o *Atlas Linguístico do Acre* (KARLBERG, 2018).

Existem, ainda, alguns atlas regionais em fase de implantação, que pertencem aos Estados do Maranhão, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Rondônia, Pará, além de outras dissertações e pesquisas já concluídas ou em elaboração, enfocando atlas microrregionais.

Salienta-se, ainda, o Atlas Linguístico do Brasil – ALiB (CARDOSO et al., 2014), cuja rede de pontos escolhida a partir de sua extensão territorial e de aspectos que vão da demografia a questões histórico-culturais.

Feita uma revisão nos pontos de Nascentes, os inquéritos foram realizados em 250 localidades do Oiapoque ao Chuí, perfazendo 1100 informantes, uma vez que, em cada ponto, foram inquiridos quatro informantes com escolaridade não superior ao quinto ano do ensino fundamental, à exceção das capitais que tiveram também os inquéritos com informantes de formação superior completa. Assim, dos quatro informantes, há um homem e uma mulher com faixa etária entre 18 e 30 anos e a mesma classificação diagenérica para a faixa de 50 a 65 anos.

O questionário para o ALiB compreende 202 questões de natureza semântico-lexical divididas em 15 áreas semânticas quais sejam: acidentes geográficos; fenômenos atmosféricos, astros e tempo, flora, atividades agropastoris, fauna, corpo humano, cultura e convívio, ciclos da vida, religião e crenças, festas e divertimentos, habitação, alimentação e cozinha, vestuário e vida urbana.

Há também 159 questões de cunho fonético-fonológico e 49 morfossintáticas, além de algumas questões de prosódia, pragmática e sugestões de temas para o registro de discursos semi-dirigido.

Aproveitando uma homenagem às professoras Suzana Cardoso e Jacyra Mota, então diretoras presidente e executiva, respectivamente, em outubro de 2014, quando da realização do III Congresso de Dialetologia e Sociolinguística (III CIDS), em Londrina, dois primeiros volumes do ALiB foram lançados pela Editora da Universidade Estadual de Londrina – EDUEL, contendo o primeiro volume a Introdução e o segundo com cento e cinquenta e nove cartas linguísticas, abrangendo, por ora, a variação das capitais do país.

Consta no site do ALiB, que os próximos volumes programados registrarão resultados das 225 localidades, distribuídas por todos os estados brasileiros, incluindo os demais dados das capitais.

## 4 O *CORPUS* DE ANÁLISE

Para a análise dos dados, usufruiu-se das cartas léxicas dos atlas linguísticos do Amazonas e do Amapá e da Colômbia, dos quais foram selecionadas as cartas com as denominações para a mulher que se vende para qualquer homem. Entretanto, convém, *a priori*, apresentar os referidos atlas linguísticos, com os aspectos metodológicos que contemplam a apresentação dos pontos de inquérito, do perfil dos informantes e a configuração das cartas.

### 4.1 Atlas Linguístico do Amazonas - ALAM (CRUZ, 2004)

Os inquéritos do ALAM foram realizados em nove municípios representativos das nove microrregiões do Estado do Amazonas (Barcelos (microrregião do Alto Rio Negro), Tefé (microrregião do Jutaí-Solimões-Juruá), Benjamin Constant (microrregião do Alto Solimões), Eirunepé (microrregião do Juruá), Lábrea (microrregião do Purus), Humaitá (microrregião do Madeira), Manacapuru (microrregião do Rio Negro – Solimões), Itacoatiara (microrregião Médio Amazonas) e Parintins (microrregião do Baixo Amazonas).

In totum, foram inquiridos 36 informantes, 06 em cada município, sendo 1 homem e 1 mulher, nas faixas etárias de 18 a 35 anos, 36 a 55 anos e 56 em diante, com nível de instrução até no máximo a 4ª. série do Ensino Fundamental (atual 5º ano) ou analfabetos.

Após a transcrição dos inquéritos e seleção das variantes, foram construídas 107 cartas fonéticas e 150 cartas semântico-lexicais.

### 4.2 Atlas Linguístico do Amapá - ALAP (RAZKY; RIBEIRO; SANCHES, 2017)

Do Amapá foram selecionadas 10 localidades para os inquéritos do ALAP: Macapá, Santana, Mazagão, Laranjal do Jari, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Tartarugalzinho, Amapá, Calçoene e Oiapoque.

Foram 40 informantes no total, sendo 20 homens e 20 mulheres com distribuição de quatro informantes por localidade e duas faixas etárias de 18 a 30 anos e 50 a 75 anos, abrangendo equitativamente a dimensão diagenérica e ensino fundamental.

Conferido o *corpus*, foram construídas 16 cartas fonéticas, sendo 73 cartas lexicais e 30 cartas estratificadas nas dimensões diagenérica e diageracional.

### 4.3 Atlas Linguístico-Etnográfico da Colômbia (FLOREZ; OLIVER, 1983)

Os inquéritos foram 263 localidades do país. Em sua forma preliminar, o atlas contém 8.065 perguntas que, após várias pesquisas de teste, foram reduzidas para cerca de 1.400.

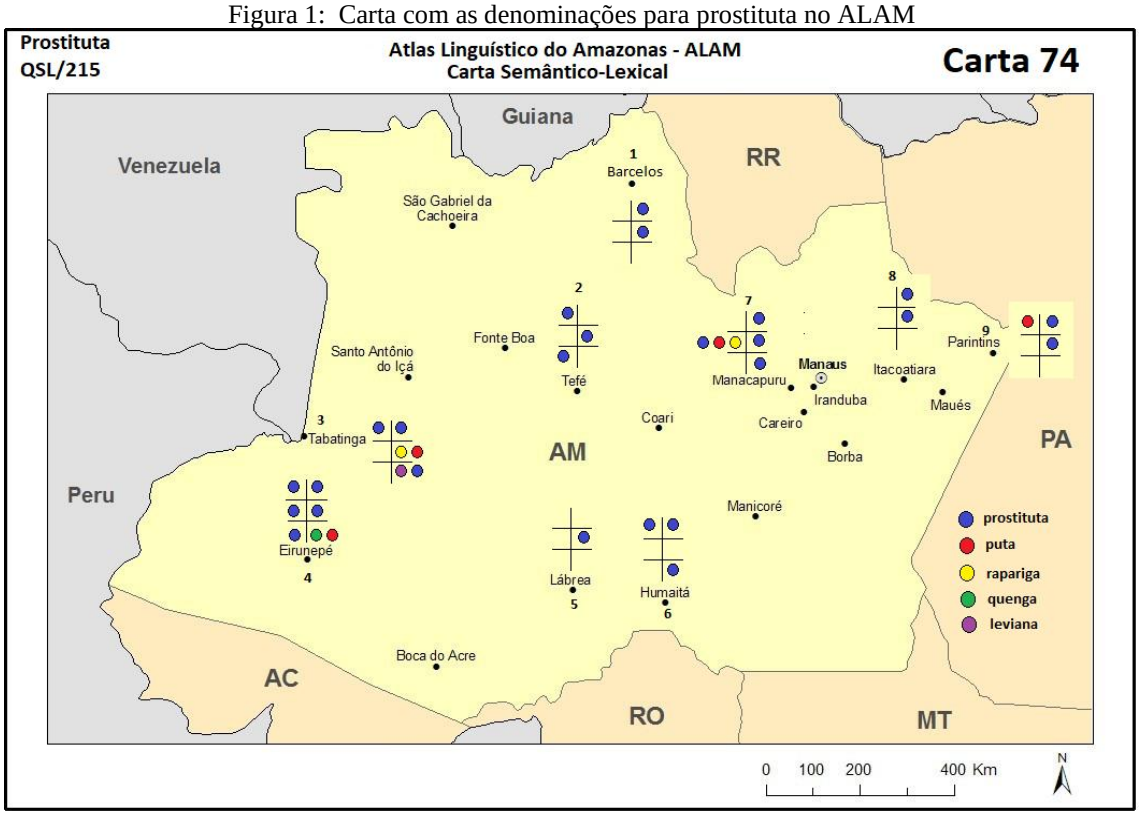
Os dados foram coletados de 2.234 camponeses com idade entre 40 e 60 anos de idade, pouca ou nenhuma formação escolar.

Como resultado da pesquisa foram publicados em seis volumes mais de 1500 mapas e placas com variações fonéticas léxicas, adições de texto, ilustrações e folhas fotográficas; um manual; suplemento com amostras espontâneas de fala e dois discos; um glossário léxico; e um índice alfabético.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Para verificar as denominações para a *prostituta* no Amazonas, foi selecionada a carta 74, da qual foram observados cinco itens lexicais, conforme pode ser observado na figura 1, disposta na sequência.

Figura 1: Carta com as denominações para prostituta no ALAM

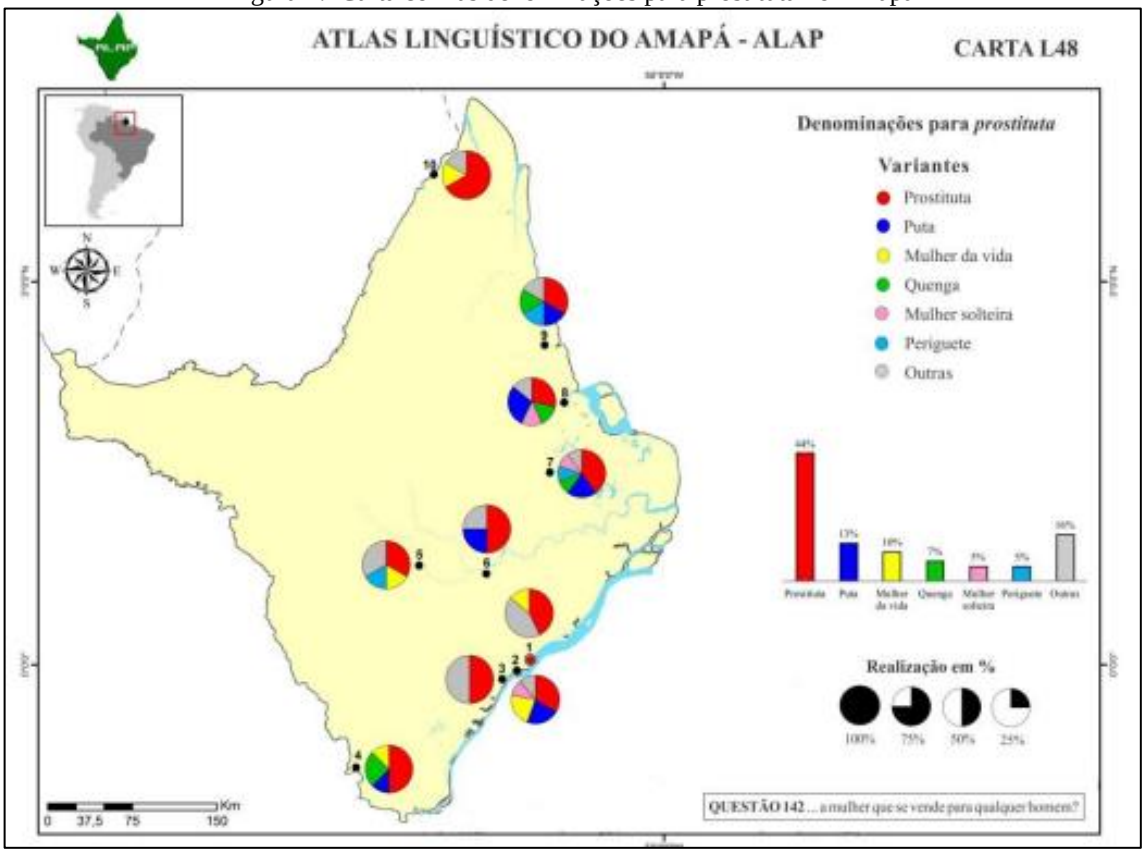



Fonte: Reconstrução do autor a partir de Cruz (2004)

Os itens lexicais cartografados no ALAM foram *prostituta*, *puta, rapariga*, *quenga* e *leviana*. A denominação *prostituta* obteve 26 denominações, perfazendo quase 79% do total de ocorrências. Já a lexia *puta* ocorreu em apenas quatro pontos de inquérito, obtendo 12% do total, enquanto as duas ocorrências de rapariga registradas nos pontos 2 – Tabatinga – e 7 – Manacapuru perfizeram apenas 6%. As denominações quenga, que foi resposta no ponto 4 – Eirunepé – e leviana no ponto 3 – Tabatinga foram ocorrências únicas.

Passando para os dados no Amapá, recorreu-se à carta L48 com seis denominações, excluindo as ocorrências pouco quantificadas. A figura 2 mostra a cartografia das denominações *prostituta*, *puta*, *mulher da vida*, *quenga*, *mulher solteira* e *periguete*.

Figura 2: Carta com as denominações para prostituta no Amapá



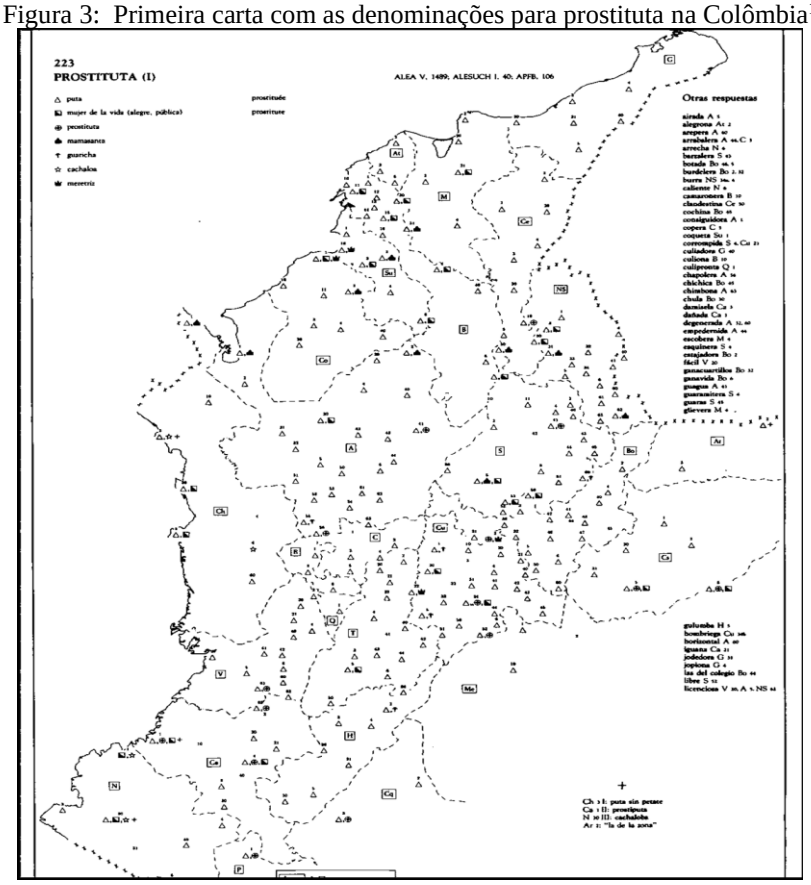

Fonte: Razky, Ribeiro e Sanches (2017)

As legendas da carta L48 do ALAP per se já mostram as variantes mais quantitativas. Logo *prostituta* foi o item com maior percentual obtendo 44% do total de ocorrências. Enquanto *puta* chegou a 13% do total, *mulher da vida* foi registrado em 10% do total. A variante *quenga* foi registrada em 8% do total, seguida de *mulher solteira* e *periguete*, com 3% cada uma.

No Atlas Linguístico-Etnográfico da Colômbia, organizado por Florez e Oliver (1983), foram registradas muitas ocorrências, o que tornou necessária a construção de duas cartas linguísticas.

Dentre as variantes cartografadas na carta 1, disposta na figura 3, foram registrados os itens: *puta*, *mujer de la vida*, *prostituta*, *mamasanta*, *guaricha*, *cachaloa*, *meretriz,* além de 43 ocorrências únicas que podem ser observadas no quadro 1, na sequência.

Figura 3: Primeira carta com as denominações para prostituta na Colômbia[1]




Fonte: Florez e Oliver (1983)

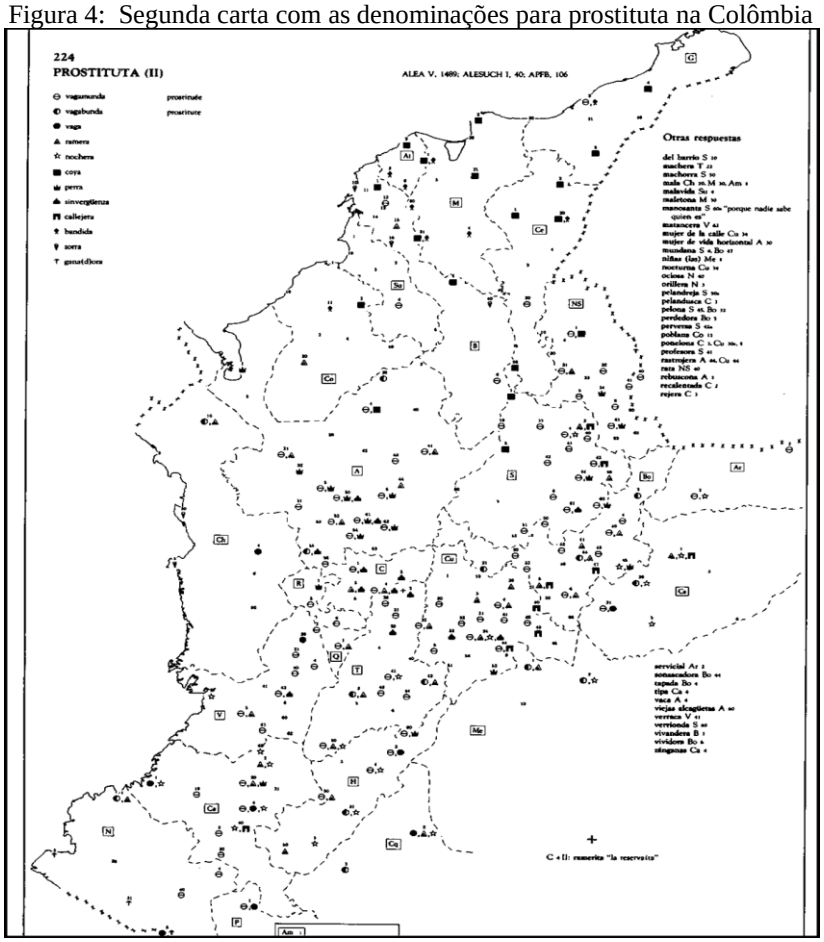
Quadro 1: outras ocorrências para prostituta na Colômbia, conforme a carta 1

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| airada | caliente | culiona | empedernida | horizontal |
| alegrona | camaronera | culipronta | escobera | iguana |
| arepera | clandestina | chapolera | esquinera | jodedora |
| arrabalera | cochina | chichica | estajadora | jopiona |
| arrecha | consiguidora | chimbona | fácil | las del colegio |
| barzalera | copera | chula | ganacuartillos | libre |
| botada | coqueta | damisela | ganavida | licenciosa |
| burdelera | corrompida | danada | gulumba | |
| burra | culiadora | degenerada | hombriega | |

Fonte: organização do autor a partir de Florez e Oliver (op. cit.)

As denominações para a prostituta na carta 2 do ALEC foram as seguintes: *vagamunda, vagabunda, vaga, ramera, nochera, coya, perra, sinvergüenza, callejera, bandida, zorra* e *gana(d)ora*, conforme é possível observar na figura 4.

Figura 4: Segunda carta com as denominações para prostituta na Colômbia




Fonte: Florez e Oliver (1983)

Assim como o quadro anterior, o quadro 2 também evidencia as denominações que ocorreram uma única vez na segunda carta para prostituta:

Quadro 2: outras ocorrências para prostituta na Colômbia, conforme a carta 2

| | | | |
|---|---|---|---|
| del barrio | niñas (las) | ponelona | tipa |
| machera | nocturna | profesora | vaca |
| mala | ociosa | rastrojera | viejas alcagüetas |
| malavida | orillera | rata | verraca |
| maletona | pelandreja | rebuscona | verrionda |
| manosanta | pelandusca | recalentata | vivandera |
| matancera | pelona | rejera | vividora |
| mujer de la calle | perdedora | servicial | zánganas |
| mujer de la vida horizontal | | perversa | sonsacadora |
| mundana | poblana | tapada | |

Fonte: organização do autor a partir de Florez e Oliver (1983)

Comparando os dados registrados nas três cartas linguísticas aqui descritas, encontram-se poucos itens convergentes, mas pelas linhas fluviais que cortam os dois estados brasileiros e seguem no curso dos países latinos vizinhos, é possível encontrar denominações concordantes. O quadro 3 oferece um panorama dessa situação.

Quadro 3: Denominações para prostituta nos atlas brasileiros comparadas ao colombiano

| DENOMINAÇÕES | ALAM | ALAP | ALEC |
|---|---|---|---|
| Leviana | X | | |
| Mulher da vida | | X | X |
| Mulher solteira | | X | |
| Periguete | | X | |
| Prostituta | X | X | X |
| Puta | X | X | X |
| Quenga | X | X | |
| Rapariga | X | | |

Fonte: Organização do autor

Conforme já fora percebido, dentre as lexias cartografadas, apenas *puta* e *prostituta* convergem nos três atlas linguísticos. Esses itens são categóricos no Brasil e também ultrapassam as fronteiras.

A variante *quenga*, por sua vez, com sua etimologia africana *quengo*, consta em Houaiss (2009) como regionalismo nordestino e está registrada no Amazonas e no Amapá, o que *per se* já sinaliza a influência migratória, sobretudo, do Ceará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Segundo Medeiros Filho e Souza (1984), essa influência já ocorria na segunda metade do século XIX por ocasião da grande seca e, em seguida, pelo surgimento do ciclo da borracha.

Além de *quenga*, ao denominar, no Amapá, a prostituta de *periguete*, derivado de *perigo* e também marcada no Nordeste, mantém-se a ideia da migração como explicação para que a mulher que se vende para qualquer homem seja registrada no estado amazônico.

Torna-se curiosa uma reflexão para os amazonenses nomearem a prostituta de *leviana* e os amapaenses o fazê-lo com o fraseologismo *mulher solteira*, já que ambas não aludem diretamente à função desempenhada pela profissional do sexo. Enquanto a primeira denominação latina originária de *levianus* e esse de *levus*, com sentido de alguém que age sem seriedade, a segunda reflete apenas a característica da pessoa solitária.

Outro aspecto relevante se refere ao fato da convergência de a denominação fraseológica *mulher da vida* se registrar no *Amapá*, ao mesmo tempo em se verifica *mujer de la vida* na Colômbia, haja vista os dois pontos não fazerem fronteira direta. Porém, há quase cinquenta anos, uma autovia foi planejada para ligar a Amazônia à Colômbia por duas frentes: uma saindo de Roraima e outra saindo do Amapá, encontrando-se no Amazonas e saindo do país. Além das correntes fluviais, os caminhos terrestres podem contribuir com o contato linguístico e, assim, promover intercâmbios culturais que se concretizam nos múltiplos falares que os sujeitos envolvidos acabam por compartilhar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado visou à comparação das denominações lexicais para prostituta em dois atlas linguísticos do norte brasileiro – Amazonas e Amapá e o Atlas Linguístico da Colômbia, país que faz fronteira com a mesma região brasileira.

Em que pese o oeste do Amazonas fazer fronteira direta com a Colômbia, a hipótese de que variantes para o item lexical escolhido para esta análise seriam compartilhadas não se confirmou como se esperava, haja vista o cotejo ter ocorrido apenas nas variantes *prostituta* e *puta*, como também ocorreu com o Amapá, e se registram enfaticamente por todas as regiões brasileiras.

Embora não faça fronteira com a Colômbia, o Amapá se enquadra nos limites marítimos que perpassam pelo Amazonas até chegar aos países fronteiriços e, conforme encontrado em Biderman (2001, p. 9), na medida em que "o léxico recorta realidades do mundo, define também fatos de cultura", o que se confirma em a variante *mulher da vida* denominar a *prostituta* nos dois *corpora* não fronteiriços. De toda forma, o estudo se torna pertinente pela condição de vislumbrar a diversidade de variantes quer cartografadas, quer mencionadas em notas observacionais para denominar um item com tamanha heterolexidade nos falares brasileiros, o que ajuda a aguçar a curiosidade até no extrapolar de suas fronteiras.

**Referências**

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **Atlas Lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

ALTINO, Fabiane Cristina. **Atlas Linguístico do Paraná**: ALPR II. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ARAGÃO, M. do S. S. de; BEZERRA DE MENEZES, C. P. **Atlas Lingüístico da Paraíba**. Brasília:UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984. v. 1, 2.

Augusto, Vera Lúcia Dias dos Santos. **Atlas Linguístico do Estado de Goiás**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

BESSA, José Rogério Fontenele (coordenador). **Atlas Linguístico do Ceará**. Vol.I – Introdução, Vol.II – Cartogramas. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. **Teoria lingüística**: teoria lexical e teoria computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO /S/ EM CODA MEDIAL EM FALANTES INDÍGENAS DE PORTUGUÊS L2 MORADORES DE OIAPOQUE - AP

Ruan Vales Viana[29]
Celeste Maria da Rocha Ribeiro[30]

**Resumo:** O estudo pauta-se nos princípios teóricos da Dialetologia Pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996), bem como da Geossociolinguística (RAZKY, 1998; 2004; 2010) e busca investigar a realização de /S/ em coda medial, por falantes indígenas de português como segunda língua - L2. O *corpus* analisado advém de recorte de dados coletados em 2015 e 2016, usados para a produção da tese de doutorado de Ribeiro (2018). Foram analisadas ocorrências de /S/ em coda medial, extraídas da fala de sete indivíduos, moradores de Oiapoque, distribuídos em grupos sociais relativos à escolaridade (nível fundamental, nível médio e nível superior); faixa etária (18 a 30 anos; acima de 40 anos) e sexo (homens e mulheres). Nessa perspectiva, foram identificadas quatro variantes para o /S/ em posição de coda silábica medial: fricativa alveolar [s], fricativa palatal [ʃ], fricativa glotal [h] e apagamento fonético [ø]. Os resultados evidenciam que a variante fricativa palatal [ʃ] é a predominante nos falantes indígenas, contudo, registraram-se consideráveis casos da variante fricativa glotal (aspirada) nesta posição.

**Palavras-chave:** /S/ em coda medial. Variação linguística. Português L2.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos variacionistas sobre o Português Brasileiro primeira língua – PB L1- destacam grandes possibilidades de variação das consoantes fricativas, principalmente em posição de coda silábica, seja medial (interna) ou final, (Dinah Callou, 1996; Alzira Macedo & Marta Scherre, 1991). Nessa perspectiva, em termos da fonética e fonologia, observa-se que duas variantes são usadas com mais frequência pelos falantes de PB L1, de um lado temos a fricativa alveolar [s] e do outro a fricativa palatal [ʃ] (Dinah Callou, 1996; Alzira Macedo & Marta Scherre, 1991; Razky & Santos, 2020).

Dependendo da região onde os dados são coletados, essas variantes dividem as posições mais prestigiadas, de forma geral, em primeiro ou segundo lugar no que diz respeito à recorrência de seus usos. Nesse sentido, Razky e Santos (2020) mostram um contínuo dialetal no Amazonas relativo às duas variantes supracitadas. Assim, os pesquisadores constataram que nas localizações mais próximas de Rondônia, a fricativa alveolar [s] é a mais realizada. Em contraponto, nas localidades geograficamente mais próximas do Pará, os falantes utilizam mais

[29] Graduando do curso de Letras Português e Francês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Membro do grupo de Pesquisa Atlas Linguístico do Amapá. E-mail: ruanvales13@gmail.com
[30] Professora Doutora do Departamento de Letras, Arte e Jornalismo da UNIFAP; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Atlas Linguístico do Amapá. E-mail: celribeiro042002@gmail.com

a fricativa palatal [ʃ], essa, por sua vez, é mais recorrente no falar paraense, assim como no amapaense (ALAP, 2017).

Trazendo para o contexto amapaense, Razky e Santos (2020) destacam que a consoante palatal [ʃ], em posição de coda interna, está presente em 94% dos dados do Atlas Linguístico do Amapá (ALAP). Dessa forma, partindo das discussões e estudos sobre o /S/ no português L1 e considerando um grupo significativo de falantes de PB L2 em uma região fronteiriça Amapá e Guiana Francesa, rodeada por aldeias, este trabalho busca identificar o perfil linguístico dessa variável no PB L2 falado por indígenas, da região de Oiapoque/AP, sendo, portanto, de cunho variacionista e dialetológico, pois evidenciará o comportamento fonético-fonológico do /S/ em posição de coda medial.

Nessa perspectiva, para fomentar nossa discussão, foram utilizados os estudos de Santos e Almeida (2016) sobre aspiração e apagamento de <S> em coda silábica no português quilombola de Alto Alegre-BA, estudo que considera o PB L2; Maia (2017), acerca do enfraquecimento do /S/ em coda silábica em dados do sul do Amazonas; e por fim, Razky e Santos (2020), em um estudo comparativo da variação do /S/ em posição de coda silábica nos atlas linguísticos estaduais da Região Norte, ambos focalizando o PB L1.

Dessa forma, o presente estudo encontra-se dividido em duas partes: na primeira, pressupostos gerais, são apresentadas algumas considerações, de forma sintética, acerca da abordagem sociolinguística variacionista e sua relação com a geolinguística; na segunda parte, explicita-se a metodologia da pesquisa seguida de exposição e discussão dos resultados.

## 2 PRESSUPOSTOS GERAIS

Estudos na área da Sociolinguística variacionista, em geral, buscam conhecer em profundidade a atuação das variáveis linguísticas nas comunidades de fala, procurando observar e apontar as motivações estruturais e sociais responsáveis pela implementação das variantes e pelos processos de mudança que se desenvolvem. Assim, sociolinguística e geolinguística interligam-se e intercomplementam-se nos estudos variacionistas.

Segundo Brandão (2009, p. 106) é tarefa da geolinguistica "selecionar e controlar rigorosamente as variáveis sociais que lhe parecem mais adequadas a uma descrição que indique, de forma fidedigna, as principais características das comunidades de fala retratadas". Assim, através do enfoque da sociolinguística variacionista, tem-se um melhor e mais amplo conhecimento dos fatores que condicionam o uso de uma determinada variante, o qual pode ser percebido por meio de valores percentuais. Este enfoque possibilita também que se evidencie a constante interação sócio-histórico-político-ideológica que se concretiza, muitas vezes, através do fluxo migratório entre as pessoas, cada vez mais comum no mundo moderno. Esse fluxo promove o contato entre pessoas de diferentes lugares, etnias, classes sociais, idades, crenças, hábitos, costumes, o que tende a refletir usos diversificados de línguas em um mesmo espaço geográfico.

Nessa perspectiva surge o contato linguístico, o qual conforme Sankoff (2001) corresponde ao resultado de desigualdades sociais que aparecem em períodos de guerras, colonialismo, escravidão e migrações, forçadas ou não. Mas há também o contato proveniente de urbanização ou comércio, caracterizando-se como uma forma de contato harmônica. É esta forma que se observa na cidade de Oiapoque, onde residem oiapoquenses, franceses e indígenas, além de outros grupos minoritários. Esta cidade localiza-se na fronteira setentrional norte brasileira, distante cerca de 600 quilômetros da capital do estado do Amapá, Macapá, ligando-se a ela pela rodovia BR-156; distribui-se por uma área com cerca de 22.625 km² e, segundo dados do IBGE (2020) o município possui uma população equivalente 27.906 pessoas na cidade; sua economia é baseada na pesca e na agricultura. A posição de fronteira deste município com a Guiana Francesa favorece o intenso contato entre falantes de PB L1, PB L2,

francês, crioulo francês e as línguas indígenas da região, como o parikwaki e o kheuól, usadas na maior parte das aldeias localizadas no entorno de Oiapoque e também possibilita a interinfluência social, histórica, política e cultural dos moradores deste município, a qual se acredita que resulta em influências linguísticas.

Sankoff (2001) acrescenta ainda que a aproximação entre as áreas da sociolinguística e da aquisição, sobretudo de segunda língua, aponta para o levantamento de questões ligadas ao relacionamento entre o falante/indivíduo bilíngue (central para a aquisição de segunda língua) e a comunidade de fala (central para a sociolinguística).

Considerando os domínios linguísticos, Sankoff (2001) ressalta que os níveis fonético-fonológico e lexical constituem o principal portal para a mudança que ocorre por influência do contato; por outro lado, a morfologia e a sintaxe são os domínios menos suscetíveis a essa influência. Desse modo, com base nessa premissa considera-se neste trabalho um fenômeno fonético, a realização do /S/ em coda silábica interna no uso pelo falante de PB L2, em Oiapoque.

Sobre esse fenômeno, é válido dizer que conforme estudos de Kahn (1976) a sílaba tende a ser tomada como unidade fonológica, tornando-se assim, o principal objeto de estudo da fonologia das línguas. Desse modo e, considerando, o Português Brasileiro (PB), destaca-se que todas as consoantes podem ocupar a primeira posição do ataque silábico; porém a segunda posição só pode ser preenchida por /r/ e /l/, a fim de formar os grupos consonantais, como [br], [pl], [dr], [cl]. O núcleo silábico é preenchido pelas vogais. Na posição de coda, apenas as consoantes /r, l, n, s/ e as semivogais podem aparecer, estas formando o ditongo. Selkirk (1982) *apud* Pedrosa & Hora (2007, p. 3) informa que "a coda é a posição mais débil da estrutura silábica, por isso, é bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se ainda mais na posição final".

Assim, é quase consensual afirmar, como Pedrosa & Hora (2007, p. 3), "que os padrões silábicos do PB se encaixam na estrutura (C)V(C), sendo o ataque e a coda não obrigatórios". Há um consenso nos estudos sobre a sílaba, da tendência universal das línguas ao padrão CV, que costuma ser ratificado pelo apagamento das consoantes em posição de coda, tal como a fricativa coronal /S/, objeto de estudo desta pesquisa.

## 3 METODOLOGIA

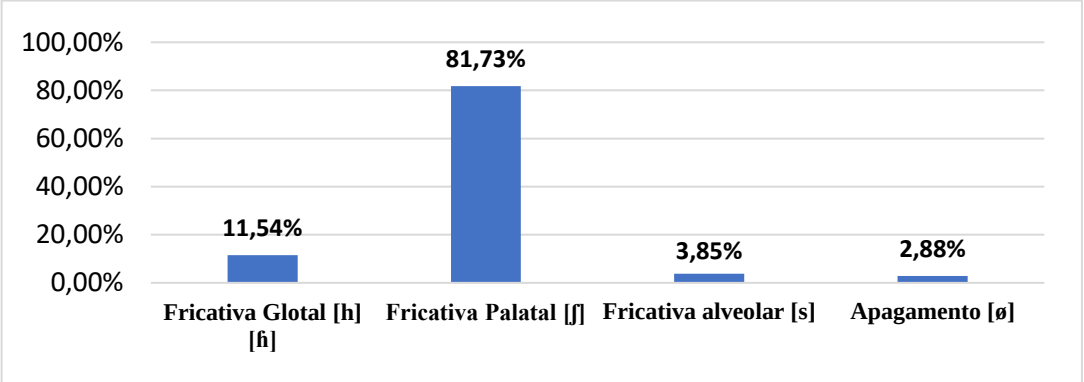
Neste estudo, o corpus analisado advém de recorte de dados coletados em 2015 e 2016, usados para a produção da tese de doutorado de Ribeiro (2018). Nesse sentido, as ocorrências analisadas foram extraídas da fala de sete indivíduos indígenas, moradores de Oiapoque, distribuídos em grupos sociais relativos à escolaridade (nível fundamental, nível médio e nível superior); faixa etária (18 a 30 anos; acima de 40 anos) e sexo (homens e mulheres). Sendo assim, este estudo pauta-se nos princípios teóricos da Dialetologia Pluridimensional (RADTKE; THUN, 1996) e da Geossociolinguística (RAZKY, 1998; 2004; 2010).

A partir das sete entrevistas, foram extraídas 104 ocorrências de /S/ na posição de coda medial na fala de indígenas, os quais adquiriram, já na fase adulta, o Português Brasileiro como segunda língua. Vale dizer que para a construção desta análise, foram excluídos os casos em que: (i) /S/ tem valor de plural; (ii) partes pouco claras dos arquivos de áudio. Sendo assim, para a construção e levantamento dos valores estatísticos, foi usado o programa Microsoft Excel, em que se projetaram os dados, construíram-se os gráficos que evidenciaram os resultados, sobre os quais se passa a discorrer no tópico seguinte.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, objetivamos verificar como ocorrem as realizações de /S/ em coda medial no contexto do português (L2, por falantes indígenas, e quais são os usos mais recorrentes, de acordo com cada grupo social estabelecido na metodologia. O gráfico 1 seguinte mostra de forma geral quais as variantes mais usadas pelos indígenas de Oiapoque.

**Gráfico 1:** Variantes de /s/ em coda medial nos falantes de PB L2



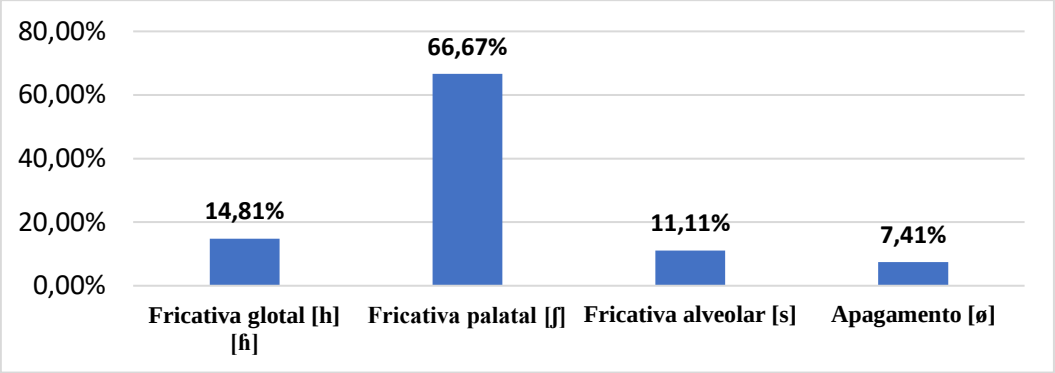

Fonte: dados de pesquisa (2021)

O gráfico 1 reflete um comportamento diferente no que tange às variações de /S/ em coda interna, nos estudos do português brasileiro L1, e principalmente na região norte, onde se registram duas variantes frequentes: a fricativa palatal [ʃ] e a fricativa alveolar [s] (ALiB, 2014; ALAP, 2017, p. 61). Ao se analisar os resultados desse gráfico, verifica-se que esse panorama de variantes muda para o PB L2 falado por indígenas em Oiapoque, haja vista a ocorrência da fricativa glotal [h], como a segunda variante mais recorrente no *corpus* estudado, com frequência de uso correspondente a 11,54% dos casos. Segundo Santos e Almeida (2016), a tendência à aspiração se dá devido ao enfraquecimento de /S/ em coda interna.

A variante predominante é a fricativa palatal [ʃ] e com uma proporção de uso muito reduzido tem-se a fricativa alveolar e o apagamento. Assim, o panorama geral para o perfil de (s) em coda silábica medial, entre os falantes indígenas de PB L2, moradores de Oiapoque configura-se como fricativa palatal [ʃ], fricativa glotal [h] (aspirada), fricativa alveolar [s] e apagamento [ø], em ordem decrescente.

No entanto, objetivando conhecer com mais clareza o perfil dos falantes que fazem uso da variante fricativa glotal (aspirada) fez-se a análise das variáveis sociais consideradas, porém somente o grupo relativo à escolaridade mostrou-se relevante no condicionamento dessa variante. O gráfico 2 aponta a atuação desse grupo social para o fator ensino fundamental.

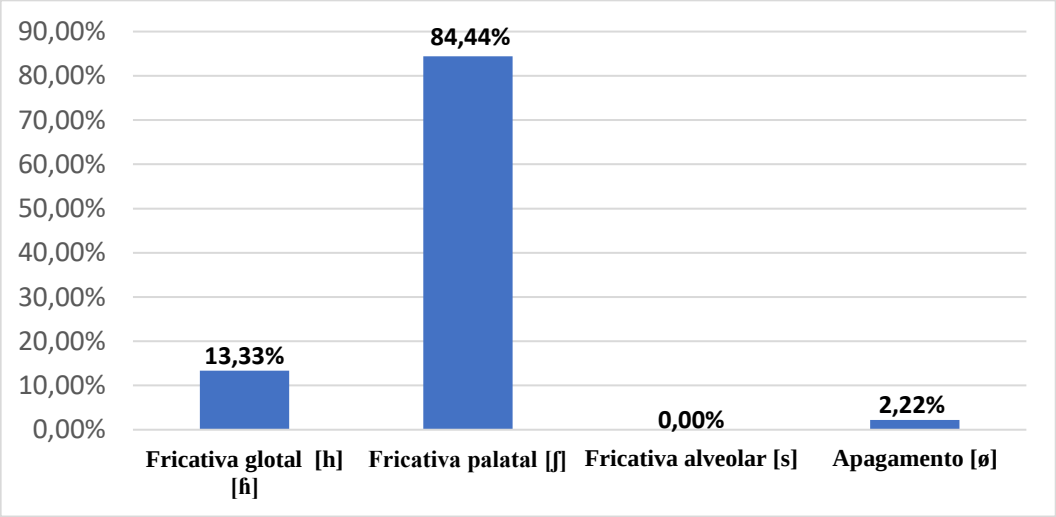
**Gráfico 2:** Realização do /s/ em coda medial por falantes de PB L2 com Ensino Fundamental




Fonte: dados de pesquisa (2021)

Como se pode observar, a frequência de uso para a consoante palatal [ʃ] diminui neste grupo de falantes com registro de 66,67% e aumenta para o emprego da fricativa glotal [h] com 14,81%, assim como para a variante zero fonético [ø] com índices de 7,41%. Esse quadro evidencia que essas duas últimas variantes, consideradas estigmatizadas, são mais frequentes no falar dos indígenas de baixa escolaridade. Tal panorama se confirma quando se olha o gráfico seguinte, em que se explicitam os resultados para os falantes de ensino médio, os quais empregam mais a variante fricativa palatal [ʃ], seguida da consoante glotal [h], mas esta apresenta um emprego levemente menor que no grupo dos falantes de ensino fundamental. Destaque para a realização do zero fonético [ø] que ocorre em apenas 2,22% dos falantes com ensino médio e em 7,41% nos de ensino fundamental.

**Gráfico 3:** Realização do /s/ em coda medial por falantes com Ensino Médio




Fonte: dados de pesquisa (2021)

Desse modo, as variantes de /S/ para o PB L2 apresenta um perfil distinto do PB L1, uma vez que aponta a fricativa palatal [ʃ], a fricativa glotal [h], a fricativa alveolar [s] e o apagamento [ø] como variantes presentes, ao passo que no PB L1 o predomínio é para apenas duas variantes: fricativa palatal [ʃ] e fricativa alveolar [s] (ALiB, 2014; ALAP, 2017, p. 61).

Convém informar que as variantes consideradas estigmatizadas, fricativa glotal [h] e zero fonético [ø], mostraram-se mais recorrentes nos grupos de falantes com baixa escolaridade, principalmente aqueles com o ensino fundamental. Vale dizer que a variante fricativa alveolar [s] foi a terceira mais usada pelos indígenas do ensino fundamental com cerca de 11,11% dos casos e só foi produzida pelos falantes do grupo da segunda faixa etária (acima de 40 anos).

Apesar de a ocorrência da consoante glotal [h] ter se mostrado produtiva, ela não anula a presença da variante palatal [ʃ] que ocorre em quase todos os casos de /S/ em coda medial, independente de tratar-se de PB L1 ou L2. Vale ressaltar que a realização da fricativa glotal [h] (aspirada) tende a ser motivada pela consoante subsequente na sílaba. De fato, nos dados analisados, o enfraquecimento de /s/ em coda medial, ocasionando a aspiração, ocorreu precedido das consoantes bilabial nasal [m] e africadas [tʃ] [dʒ]. Assim, vocábulos como: *Mesmo* [ˈmeɦmʊ]; *Investimento* [ĩvehtʃiˈmẽtʊ]; *Desde* [ˈdeɦdʒɪ] são alguns exemplos do fenômeno de aspiração de /S/. Maia (2017, p. 231), ao tratar sobre o enfraquecimento de /S/ em coda silábica em contexto precedente às consoantes bilabial nasal [m] e africadas [tʃ] [dʒ], mostra que a aspiração é motivada por uma consoante com alto grau de sonoridade, e assim, leva o /S/ a perder o ponto de articulação, enfraquecendo-se.

Dando destaque ao vocábulo *mesmo*, observou-se que, sua ocorrência na forma aspirada [ˈmeɦmʊ] foi produzida por todos os falantes indígenas de Oiapoque, independente de idade, sexo ou escolaridade, mostrando-se, neste caso, ser motivado plenamente por fatores estruturais.

Por outro lado, sobre a realização para a variante apagamento fonético [ø], convém destacar que ela foi verificada em maior evidência apenas nos falantes de ensino fundamental e médio, independente de sexo ou idade; refletindo, assim, influência do fator social. No entanto, acredita-se ainda que a presença de [m] seguindo o [s] medial interno, como na forma *mesmo*, tenha motivado também o emprego da referida variante, visto que ela só foi recorrente neste termo, sendo produzido ora como [ˈmemʊ] e ora como [ˈmẽmʊ], ratificando, assim, os pressupostos de Maia (2017) acerca do enfraquecimento de /S/ em coda silábica, em contexto precedente à consoante bilabial nasal [m].

Portanto, diante do exposto é possível inferir que o /S/ em coda silábica medial usado por indígenas falantes de PB L2, em Oiapoque, apresenta-se variável, visto que se realiza por meio de quatro variantes, a saber: fricativa palatal [ʃ] 81,73%, fricativa glotal [h] 11,54% (aspirada), fricativa alveolar [s] 3,85% e apagamento [ø] 2,88%. As variantes fricativa glotal e apagamento foram empregadas somente pelos indígenas de ensino fundamental e ensino médio, refletindo, desse modo, o condicionamento por fator de natureza social. Entretanto, merece destaque o termo *mesmo* produzido ora como [ˈmeɦmʊ] por todos os falantes, independente de escolaridade, sexo ou idade; e ora como [ˈmemʊ] ou [ˈmẽmʊ] empregado somente por falantes de ensino fundamental e médio, denotando, assim, ser condicionado plenamente por fatores estruturais, haja vista o ambiente fonético em que se encontra produzido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos variacionistas sobre o /S/ em contexto de coda silábica interna apontam uma grande variação no cenário de usos do português brasileiro L1, (Dinah Callou, 1996; Alzira Macedo & Marta Scherre, 1991; Almeida & Santos, 2016; Maia, 2017; Razky & Santos, 2020). Dentre as variantes que se destacam nesses trabalhos estão a fricativa alveolar [s] e a fricativa palatal [ʃ].

Algumas localidades da região norte do Brasil se mostram mais produtivas para [s] e outras para [ʃ]. Razky & Santos (2020), ao analisarem os dados de /S/ em coda interna na região norte, por falantes de PB L1, observaram que a variante palatal [ʃ] foi a mais frequente no

Amapá (94%) e no Pará (69%) seguida da alveolar [s]. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo evidenciar o perfil sociolinguístico de /S/ em coda medial por falantes indígenas de português L2, buscando assim, relacionar os dados com os estudos do PB L1, a fim de evidenciar possíveis semelhanças e diferenças nos falares do norte, diante de dois contextos diferentes em termos de aquisição de língua.

Foram identificadas quatro variantes para o /S/ em posição de coda silábica medial: fricativa alveolar [s], fricativa palatal [ʃ], fricativa glotal [h] e apagamento fonético [ø]. Esses resultados chamam atenção para o fato de que os estudos do português brasileiro na região norte tendem a apontar duas variantes mais recorrentes, as fricativas: palatal [ʃ] e alveolar [s]. Contudo, ao analisarmos o PB L2 falado por indígenas em Oiapoque, a consoante glotal [h], até então considerada menos prestigiada, foi a segunda mais recorrente no *corpus* estudado (11,54%). A primeira continuou sendo a consoante palatal (84,44%), tal como no PB L1; a fricativa alveolar [s] foi produzida somente em 3,85% dos casos, seguida pelo apagamento fonético (2,88%).

Destaca-se aqui o termo *mesmo*, em que se observou a ocorrência categórica na forma aspirada [ˈmeɦmʊ] e produzida por todos os falantes indígenas de Oiapoque, independente das variáveis extralinguísticas. Dessa forma, pode-se relacionar esse fato aos estudos de Maia (2017, p. 234), sobre o português L1 do Norte, o qual destaca que: "[...] Sem dúvida, este item enfraquecido é tão recorrente que já se nota uma aceitação da pronúncia glotal até mesmo em camadas mais elevadas da sociedade e, muitas vezes, por falantes com alto grau de instrução em situação de fala informal e até mesmo formal".

Por fim, diante do exposto, foi apresentado o perfil sociolinguístico de /S/ em posição de coda silábica medial, empregado por indígenas, falantes de português L2, em Oiapoque. Este estudo não se esgota aqui, com ele se busca instigar discussões para fomentar o desenvolvimento de outras pesquisas, a fim de ratificar, complementar e evidenciar os fenômenos linguísticos variacionistas presentes nos falares do norte brasileiro, sobretudo do Amapá e entorno, seja na condição de PB L1 ou de PB L2.

**Referências**

ALMEIDA, J. G. SANTOS, G. Aspiração e apagamento de <S> em coda silábica no português quilombola de Alto Alegre-BA. *PAPIA*, São Paulo, 26(1), p. 101-112, Jan/Jun 2016.

BRANDÃO, S.F. S em coda de sílaba interna à luz da geo e da sociolinguística. *SIGNUM:* Est. Ling., Londrina, v. 12, n. 1, 2009.

CALLOU, D; MORAES, J. A. *A norma da pronúncia do S e do R pós-vocálicos: distribuição por áreas regionais*. In: Diversidade linguística e ensino. Org. Suzana Cardoso. Salvador: EDUFBA, 1996.

CARDOSO, S. A. M. et al. *Atlas Linguístico do Brasil*, v. 2. Cartas Linguísticas 1. Londrina: EDUEL, 2014.

IBGE. *Cidades: Oiapoque*. Disponível em: http//www.ibge.gov.br/cidades. Acesso em: 13/10/2021.

KAHN, D. *Syllable* - based generalization in English Phonology. Tese de PhD. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1976.

MAIA, E. G. Enfraquecimento do /S/ em coda silábica em dados do sul do Amazonas. Estud. lingüíst. *galega*. Volume especial I, 218: 219-236, 2017.

PEDROSA, J; HORA, D. Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. n. 1, 2007.

RADTKE, E; THUN, H. *Nuevos caminos de la geolinguística románica*. Un balance. In: RADTKE, E.; THUN, H. Neue Wege der Romanischen Geolinguistik. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

RAZKY, A. *O Atlas Geo-sociolinguístico do Pará:* abordagem metodológica. In: AGUILERA, Vanderci Andrade (orgs.). A Geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas. Londrina: EDUEL, 1998. p. 155-164.

RAZKY, A. (org.). *Atlas linguístico sonoro do Pará.* Belém: PA/CAPES/UTM, 2004. [CD-ROM]

RAZKY, A. Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do status da variável /s/ em contexto pós-vocálico no nordeste do estado do Pará. *Dans Estudos Linguísticos e Literários*. n. 41, Salvador, Programme de Pos-graduação en Langue et Culture, UFBA, 2010.

RAZKY, A.; RIBEIRO, C.M.R.; SANCHES, R.D. *Atlas Linguístico do Amapá*. São Paulo: Labrador, 2017.

RAZKY, A. SANTOS, D. C.. Estudo comparativo da variação do /S/ em posição de coda silábica nos atlas linguísticos estaduais da Região Norte. *Revista Moara*, n. 55, 2020.

RIBEIRO, C.M.R. *Contato Linguístico e a Concordância de Número no Sintagma Nominal no português de Oiapoque/AP*. Tese. Rio De Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2018.

SANKOFF, G. *Linguistic outcomes of language contacts*. In: TRUDGILL, P.; CHAMBERS, J.; SCHILLING-ESTES, N. eds., Handbook of Sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell, p. 638-668, 2001.

SCHERRE, M. M. P.; MACEDO, A. T. Variação e Mudança: o caso da pronúncia do S pós-vocálico. In: *ABRALIN*. Associação Brasileira de Linguística. Nº 11, Junho, 1991.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# MULHERES MAZAGANENSES DO CARVÃO: UM ESTUDOPRELIMINAR DA CONCORDÂNCIA NOMINAL À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA

Amanda Montserrat Herrera de Souza[31]
Edna dos Santos Oliveira[32]

**Resumo:** O presente trabalho busca descrever a variação na concordância de número no sintagmanominal da variedade de português falada pelas mulheres da comunidade rural do Carvão/AP, com base nos pressupostos teóricos-metodológicos de Labov (2008 [1976]), Lucchesi (2009), Silva (2019) e Oliveira et al (2015), além de contribuições de Ribeiro (2019), Oliveira (2015), Lucchesi e Picanço (2021), Figueiredo (2008), Petter (2009), Cezario e Votre (2018) e Sedrins e Silva (2027). A abordagem é de natureza qualitativa, compreendendo, assim, a coleta de dados por intermédio de entrevistas e a realização de breve descrição do funcionamento do SN na variedade de PB falada pelas mulheres da comunidade do Carvão. A pesquisa foi realizada com basena fala de 08 informantes do sexo feminino, divididas em três células de idade (20 a 40 anos, 41 a 60 anos e mais de 60 anos). Os resultados descritivos revelaram desfavorecimento à aplicação da regra de concordância nominal.

**Palavras-chave:** Mulheres da comunidade rural do Carvão. Variação linguística. Concordância de número.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo realizar estudo preliminar da concordância nominal na fala de mulheres mazaganenses do Distrito do Carvão, município de Mazagão. Adotamos a abordagem sociolinguística para a descrição de aspectos morfossintáticos da variedade de PB falada no Distrito do Carvão. Dentre os aspectos morfossintáticos, vamos nos ater à descrição preliminar da concordância nominal de número no interior do sintagma nominal - SN, com amostra da fala de 08 falantes do sexo feminino, distribuídas em três faixas etárias (20 a 40 anos, 41 a 60 anos e acima de60 anos). Buscando observar as correlações entre língua e sociedade, aplicamos o modelo teórico-metodológico da sociolinguística, uma vez que daremos atenção a fala de um grupo dentre os moradores dessa comunidade afro-descendente. Não faremosanálise quantitativa dos dados, em razão

[31] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amapá. Endereço eletrônico: herreraamanda0@gmail.com

[32] Profª Drª adjunta do Colegiado de Letras, da Universidade do Estado do Amapá. Endereço eletrônico: edna.oliveira@ueap.edu.br

do número reduzido de informantes, no entanto apresentaremos traços que podem caracterizar a fala feminina da comunidade, no que tange à concordância de número.

Admitimos as proposições de Labov (2008) ao descrever a língua como fenômeno social e considerar intrínsecos à ela a variação e as mudanças, na esfera da fala é comum que haja "diversas maneiras alternativas de dizer 'a mesma coisa" (LABOV, 2008, p.221).

As variantes linguísticas são as diversas maneiras de produzir o mesmo enunciado, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. Dessa maneira, ao observarmos a marcação do plural no sintagma nominal como um exemplo de variável linguística, visualizamos a presença de duas maneiras de conceber as variantes,sendo (i) a presença do fonema /s/, e (ii) a ausência do mesmo, ou seja, a forma "zero"(TARALLO, 1986). De acordo com Tarallo (1986), o plural no português é marcado ao longo do SN (determinante, núcleo e modificadores-adjetivos), assim haverá falantes que se restringem ao uso da variável pautada na norma padrão, aqueles que a obedecem parcialmente e os que utilizam a variante não-padrão.

Sabemos que a heterogeneidade é uma característica inerente às línguas naturais, no entanto, a realidade do PB se mostra mais do que variável, a realidade linguística do português brasileiro é polarizada, com a coexistência de variedades cultas, em um extremo, e de variedades populares, em outro. Dentre as diferenças que marcam o PB, podemos citar a "variação na concordância nominal, fenômeno que afeta os dois extremos sociais, mas que ocorre com mais intensidade na variedade popular, em que é muito frequente o apagamento da marca nominal de número" (ANTONINO, 2015, p.53).

A comunidade rural do Carvão, localizada no extremo sul do Estado do Amapá,fica distante 45,2 quilômetros de Macapá, a capital do Estado. Banhado pelo rioMutuacá, o Distrito foi oficialmente fundado em 23 de março de 1978, mas sua históriatem início ainda no período colonial do Brasil, quando negros escravizados fugidos de Mazagão Velho, comunidade adjacente ao Município, se refugiaram nesta região, marcando, assim, a chegada da primeira família ao Distrito. Oliveira e Vasconcelos (2019) ressaltam que as comunidades rurais afro-descendentes do Estado do Amapá foram constituídas sob o cenário de intensas movimentações populacionais que ocorreram no período colonial e proporcionaram sucessivos contatos estabelecidos entre variados grupos sociais.

Durante muitos anos a população do Carvão atuou no cultivo de alimentos, tendo em vista que a principal atividade profissional estava baseada na agricultura familiar. Embora a prática de cultivo tenha perdido seu papel fundamental na dinâmica de produção econômica do Distrito, os moradores permanecem com a realização de manifestações culturais que fazem alusão à agricultura, um exemplo disso é a festa de São Tomé, que ocorre anualmente na comunidade. Em princípio, essa manifestação cultural ocorria com o objetivo de agradecer ao padroeiro dos agricultores, São Tomé, pela boa colheita. Além dessa, outras manifestações culturais e religiosas constituem o eixo de manifestações tradicionais da comunidade. Nesta seara, temos as festas de Nossa Senhora da Piedade e Nossa Senhora da Conceição, que assim como a de São Tomé, ocorrem anualmente. As três possuem incidência de batuque e marabaixo e a última se destaca pelo Sairé.

Para melhor entendimento da variação do português brasileiro é importante levar em consideração a noção de contínuo de urbanização, proposta por Bortoni-Ricardo (2018), a autora afirma que em uma das pontas desse contínuo "estão situados os falares rurais mais isolados; naoutra ponta, estão os falares urbanos" (BORTONI-RICARDO, 2018, p.52). A partir da ótica do contínuo de urbanização, podemos considerar, para descrição da variedade de PB, a região em que o falante nasceu e/ou vive.

"O Amapá, como qualquer outro estado brasileiro, possui também sua diversidade cultural e linguística marcada pela influência de culturas africanas, indígenas e europeias" (SANCHES, 2020, p.11). A dinâmica heterogênea do Amapá é reflexo dos processos que o constituíram, destacamos que desde o período colonial, houve um intenso movimento de migração nas terras que hoje ocupam a região do interior do Amapá, favorecendo, assim, as formações híbridas, a propagação de hábitos,tradições e crenças (OLIVEIRA, 2015). Evidenciamos que o contexto de formação do Amapá é um aspecto relevante para essa pesquisa centralizada na sociolinguística, uma vez que:

> Sabemos que a dinâmica dos povos que transitam em uma sociedade traz consequências significativas para os usos linguísticos, pois não se pode esquecer que olhar a língua é, antes de tudo, examinar a sociedade na qual ela está inserida, ressaltando nesse processo os diversos fenômenos linguísticos que emergem, dado o dinamismo vivenciado pelas sociedades em que ela circula. (RIBEIRO, 2019, p.17)

É nesse cenário dinâmico de constituição social, marcado pela pluralidade étnica e linguística, damos ênfase ao quantitativo significativo de comunidades afro-descendentes, presentes no Amapá, que guardam e perpetuam a identidade cultural do Estado (OLIVEIRA, 2015). A necessidade de estudar e identificar traços que caracterizam a variedade de português usada nessas comunidades motivou a realização desta pesquisa. Por essa razão, a escolha da comunidade rural do Carvão, uma vez que as comunidades rurais são depositárias de variedades do português, ainda pouco conhecidas.

Tendo grande relevância o aspecto híbrido de elementos indígenas e africanos, lançamos mão do conceito de português afro-indígena (OLIVEIRA et al, 2015). Uma vez que este tem sido aplicado às pesquisas na região da Amazônia brasileira, pois a admissão desse conceito visa valorizar e reconhecer a participação de todos que estabeleceram contatos, sem qualquer distinção ou valor de superioridade no desenvolvimento cultural, social, histórico e linguístico.

Tendo em vista a constituição híbrida e o contexto sócio-histórico do Amapá, trabalharemos com a noção de português afro-indígena. Esse conceito se aplica a contextos onde:

> As variedades de português popular faladas no Brasil em comunidades rurais afro-brasileiras "conservam especificidades etnolinguísticas e que "se localizam" dentro de um continnum de variedades de português brasileiro [+marcadas], como o português afro-brasileiro e o indígena. (CAMPOS, 2014, p.45)

De acordo com Oliveira & Silva (2013 apud Oliveira 2015), nas comunidades afro-indígenas as festas de sincretismo religioso indicam um aspecto característico de natureza etnográfica. Logo, podemos identificar na Comunidade rural do Carvão a "Festa de São Tomé", uma das três festas tradicionais, em que se observa o traço de ordemessencialmente religiosa.

> Além da característica de "português L1", o português afro-indígena atesta asseguintes outras características: (i) festas de sincretismo religioso que se subdividem em dois subtipos: (a) subtipo "ladainhas" ("Jurussaca"); (b) subtipo "torém/torén" ("Almofada/ Tremembé"); (ii) linguagens cerimoniais (ex.: ladainhas; a música cantada na dança do torém/torén). (CAMPOS, 2014, p. 58 apud OLIVEIRA 2015)

Considerando a proposta de Lucchesi (2009) do português afro-brasileiro de Oliveira et al. (2015) do português afro-indígena, bem como a análise de Oliveira, (2015) de dispersão de elementos socioculturais e linguísticos no Amapá, além de conceber que a língua deve ser analisada em seu uso, nos diferentes contextos sociais (LABOV, 2008), este estudo se situa no campo da sociolinguística, considerando, portanto, a formação social híbrida da Amazônia (VIDAL, 2008).

## 1.1 Percursos metodológicos

Para estabelecer primeiro contato com a comunidade e promover aproximação com moradores, seguimos a estratégia metodológica proposta e executada por Oliveira. (2015), que parte das festividades religiosas, sobretudo as que apresentam manifestaçãode batuque ou marabaixo e estabelecemos como temática central para as conversas e coleta de narrativas histórias em torno da organização, dinâmica, origem dentre outros aspectos referentes a essas festividades. Buscamos os organizadores, os participantes para iniciarmos as conversas sobre a festa. Feito o contato inicial com certa confiança da comunidade, marcamos para voltarmos a conversar depois da festa para sabermos mais sobre as tradições e os envolvidos com o evento. Quase sempre são pessoas mais velhas que nos recebem e que são indicadas para falar sobre as tradições, porque elas setornam porta-vozes em razão da memória coletiva de que são depositárias. Assim sendo,temos as referências e nomes relevantes da comunidade para início da conversa. Elas mesmas indicam outros para participarem da conversa. Sendo autoridades no quesito festa e referência social, as indicações feitas por elas raramente se esquivam de participar da pesquisa. Trata-se de uma metodologia que vem sendo testada por Oliveira(2015) e que seguimos como estratégia para levantamento de dados desta pesquisa.

O corpus desta pesquisa é constituído de 08 mulheres com faixa etária entre 20 a40 anos, 41 a 60 anos e mais de 60 anos e nível de escolaridade entre fundamental I e o Ensino Superior. É válido destacar que para a constituição deste estudo não levamos em consideração os fatores extralinguísticos, nos restringimos aos fatores linguísticos para descrição do SN. Os registros foram obtidos mediante conversação espontânea que duraram em média entre 7 a 15 minutos por inquérito. Os questionamentos feitos pela pesquisadora visaram provocar a produção de narrativas pessoais dos colaboradores e tiveram como temática os contextos sociais da localidade que envolvem diretamente os colaboradores, como exemplo, podemos citar: as manifestações tradicionais, o cotidiano, a relação da comunidade com a agricultura, assuntos relacionados à vida social do informante e aspectos mundanos da comunidade, apelando às memórias coletiva dos informantes, sobretudo os mais idosos.

Posteriormente à gravação das entrevistas, passamos à transcrição dos dados, sendo essa orientada pela chave de transcrição do Projeto Vertentes (LUCCHESI, 2010), seguindo o modelo de transcrição grafemática que nos permite uma boa visualização de qualidade do texto para realização efetiva da análise linguística.

## 1.2 Mulheres mazaganenses do Carvão: Um corpus e um retrato sociolinguístico

O *corpus* desta pesquisa se constitui em 08 colaboradoras, moradoras do Distritodo Carvão, com idades entre 20 a 40 anos, 41 a 60 anos e mais de 60 anos, com nível de escolaridade entre o fundamental I, médio e superior.

A escolha do corpus se dá em razão do papel social fundamental que as mulheres da comunidade rural do Carvão exercem dentro do Distrito, a partir de conversas informais e da aplicação da ficha do informante - documento metodológico utilizado para a execução deste estudo - foi possível conhecer as atividades culturais e profissionais nas quais elas se envolvem, observando, então, a relevância da atuação delas na dinâmica social.

No contexto das festas tradicionais, são as mulheres as maiores responsáveis pela preservação dos rituais, cantos, ladainhas, rezas e folias, contribuindo, assim, para a perpetuação da tradição cultural. Com atuação majoritária, as participantes das manifestações tradicionais desempenham papéis diversificados, como cozinheira, rezadeira, dançantes, além de conduzirem as rodas de marabaixo e sairé, na performance do sairé as mulheres têm lugar de protagonista, com suas indumentárias, cantos, carisma e alegria que contagia a festa.

Atualmente, os moradores do Carvão o reconhecem como uma comunidade rural, devido à dinâmica social de trabalho ter sido baseada ao longo de muitos anos no cultivo de alimentos, bem como por sua localização geográfica. E nesse âmbito, foi possível observar, de acordo com o relato das moradoras, que as mulheres, ao longo de gerações, assumiram o papel de agricultoras e chefes do lar. Estiveram à frente da comercialização dos alimentos, mesmo quando percurso até as feiras era de dificuldades, como relata uma informante:

FFE3II: "*Ah, quando nós chegamos aqui... isso aqui era um caminho, a gente tinha que ir de pés pra Mazagão Novo [...] aí a gente andava de pés, quando não era, era um caminhão que levava a gente [...] aqui mesmo não entrava carro, a gente tinha que pegá lá na beira da estrada… que vai Mazagão, Mazagão, lá a gente pegava o carro, a gente fazia o produto da gente, tinha que butá nas costa e pegá la na beira da estrada o carro"*

Ainda que as atividades agrícolas tenham se tornado dispersas e a comunidade tenha assumido uma dinâmica de trabalho diferente, as mulheres permanecem com atuações substanciais, observamos que parte delas ocupa a profissão de docente nas escolas da comunidade ou assumiram outros cargos no funcionalismo público, há também as mulheres que são autônomas.

## 2. BREVE DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS DA CONCORDÂNCIA NOMINAL: A FLEXÃO DE NÚMERO

É válido ressaltar que as variantes linguísticas aqui estudadas foram "analisadas com vistas à identificação de padrões, por intermédio de variáveis linguísticas [...]". (RIBEIRO, 2019, p.25). Assim como propõe Ribeiro (2019), a pesquisa conta a variável dependente binária, sendo, no âmbito da flexão de número no SN, estabelecidas da seguinte forma: presença ou ausência da marca de plural, conforme o Quadro 01:

Quadro 01 - Variantes do Fenômeno de CN de Número no Sintagma Nominal

| Variantes | Exemplos |
|---|---|
| Presença das marcas de plural no SN | Quando **meus irmãos** começaram a ficar **mais velhos**, eles queriam estudar |
| Ausência das marcas de plural no SN | Os ribeirinhos<br><br>As nossas reuniões |

Fonte: Ribeiro (2019), modificado pela autora.

Para a descrição dos dados consideramos como variável linguística a posição do elemento nominal em relação ao núcleo do sintagma nominal. "Essa variável considera a posição em que o item que receberá a marcação de plural encontra-se em relação ao termo nuclear na sentença" (RIBEIRO, 2019, p.30).

Observamos o favorecimento de marcação PL em elementos nominais posicionados à esquerda do núcleo posição 1 e em elementos pós-nucleares, aqueles posicionados à direita do núcleo. Percebemos também que quando o elemento está posto em posições a partir da 2 tendem a apresentar favorecimento de marcação. Da mesma maneira, observamos o favorecimento de marcação PL em elementos nucleares em posição

Elemento nominal à esquerda do núcleo posição 1:

(1) Tem **nossas** dificuldade, sim, tem… como é que diz?... **as** peculiaridade

Elemento nominal à direita do núcleo posição 2:

(2) O pessoal ainda vão fazê feira, mas já não são pessoas **natas** daqui

(3) Aqui a gente não tem… negros **traficado** aqui na nossa comunidade

Elemento nominal à direita do núcleo demais posições:

(4) Pode chegar triste ali, mas… mas como tem ali aquelas crianças **felizes**… né

(5) Em seguida a gente vai pro… pra casa da festa pra...fazê… o… osretoque **finais**

Núcleo na posição 1:

(6) São **professores** esforçados, principalmente na Escola Família

(7) Se a gente contabilizá assim, por exemplo, **moradores** nato daqui

Verificamos que núcleos em posição 2 tendem a ser significativamente desfavoráveis à marcação, assim como os elementos nominais situados à esquerda do núcleo posição 2, visualizamos, então, que esta posição é desfavorável à marcação PL.

Núcleo na posição 2:

(8) Ela funciona uma semana antes com as **novena**

(9) Muitos **grupo** pra apresentá o batuque e o marabaixo

Elemento nominal à esquerda do núcleo posição 2:

(10) Temos aqui três grupo folclóricos, né? Os **meus** filho começaro a tocar,junto com o tio deles

(11) Os **primeiro** moradores, claro que eles ficaram… com a maior parte

Da mesma maneira que observamos, em um estudo realizado por Brandão e Vieira (2012) foi possível observar que os "constituintes pré-nucleares apresentam menos cancelamento [...] do que os nucleares e os pós-nucleares, sendo a posição 1, no sn como um todo, a menos suscetível ao processo." (BRANDÃO; VIEIRA , 2012, p.15). Deste modo, consideramos o maior índice de marcação plural nos elementos posicionados à esquerda do núcleo no SN, enquanto os posicionados à sua direitatendem a ter um decréscimo de marcas.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sociolinguística da variação na concordância de número no interior doSN na variedade de português falada por mulheres da comunidade do Carvão, do Município de Mazagão, no Estado do Amapá, revela tendência para a não marcação da concordância nominal de número. Consideramos, a partir das ocorrências documentadas, que os resultados apontam para um desfavorecimento às marcas de plural, principalmente quando o elemento nuclear está situado na segunda posição do SN, nos permitindo verificar que em sentenças do sintagma nominal há maior propensão à marcação de plural apenas no primeiro elemento (SEDRINS E SILVA, 2017, p.92-93).

O desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu, também, apresentar aspectos centrais do contexto sociolinguístico em que a variedade de PB foi desenvolvida naquela região, observamos que a comunidade rural do Carvão é, desde o princípio, constituída por um corpo social heterogêneo, tendo em vista a formação social do Estado do Amapá e do Município de Mazagão que, como vimos no decorrer deste estudo, possuem uma sócio-história marcada pela diversidade e miscigenação.

Por fim, acreditamos que o estudo aqui apresentado ainda é preliminar e aponta para a necessidade de ampliação da amostra para estudo futuro que contemple a observação de dados de uma perspectiva quantitativa, estendendo também o número de informantes e, assim, alcançando equilíbrio na distribuição etária, nos permitindo levar em consideração os fatores extralinguísticos que podem condicionar a variação linguística. o que só é possível com estudo quantitativo e análise estatística dos dados.

Ressaltamos que o interesse em observar o comportamento linguístico das mulheres daquela comunidade deve-se ao protagonismo exercido por elas nos vários aspectos da vida no Carvão seja econômica, cultural, religiosa, educacional, enfim, pela representatividade desse grupo social na dinâmica da vida local.

## 4. Referências


ANTONINO, Vivian. **O português popular do interior da Bahia: um estudo da concordância nominal de número e de gênero**. Cuadernos de La alfal, n.7, p. 53-67, março, 2015.

BORTONI-RICARDO. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem sociolingüística**. Papia, v.1, n. 22, p. 7-39, 2012.

CAMPOS, Ednalvo. **A sintaxe pronominal na variedade afro-indigena de Jurussaca: uma contribuição para o quadro da pronominalização do português falado no Brasil.** 198f. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo,2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Mata Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguístico**. Editora Ática, 2003, p.5-25.

RIBEIRO, Celeste Maria da Rocha. O português brasileiro falado por franceses em Oiapoque: considerações sobre a concordância nominal de número. In: OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves; SANCHES, Romário Duarte (Orgs.). Estudos linguísticos na Amazônia.Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.17- 35.

LUCCHESI, Dante. **Chave de transcrição**. Projeto Vertentes, p. 1-9, 2010.

OLIVEIRA, Edna. Devoção, tambor e canto: **Um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho**. 264f. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves. **Dispersão e concentração: a constituição de áreas etnolinguísticas no Amapá**. In: OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves; SANCHES, Romário Duarte (Orgs.). Estudos linguísticos na Amazônia.Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 79- 92.

OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte; CAMPOS, Edinalvo Apóstolo; CECIM, Jair Francisco; LOPES, Francisco João; SILVA, Raquel Azevedo. **O português afro-indígena e a comunidade de Jurussaca**. In: ORNELAS DE AVELAR, Juanito; LÓPES, Laura Álvares. (Orgs.). Dinâmicas Afro-Latinas – Língua(s) e Histórias(s). 1ed. Berlin: Peter Lang, 2015, v.1, p.149-178.

SANCHES, Romário Duarte. **A pesquisa linguística no Amapá: um breve levantamento bibliográfico**. In: RIBEIRO, Celeste Maria da Rocha; SANCHES, Romário

Duarte (Orgs.). Linguística na Amazônia: descrição, diversidade e ensino. Rio Branco: Nepan, 2020, p. 11-30.

SEDRINS, Adeilson Pinheiro; SILVA, Cláudia Roberta Tavares. **Padrões de concordância de gênero e número no sintagma nominal em variedade africanas do português**. Revista leitura, Maceió, v. 2, n. 59, p. 85-105, jul/dez, 2017.

VIDAL, Laurent. **Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico**: do Marrocos à Amazônia (1769-1783). Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins, 2008.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# AS TDIC NO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOCENTE SOBRE O ACESSO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Patrícia Ferreira Miranda[33]
Marli Lúcia Tonatto Zibetti[34]
Débora Ferreira da Silva Feitosa[35]

**Resumo:** As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tornaram-se ferramentas imperativas ao fazer docente e, por consequência, desafiam os sujeitos implicados no processo de escolarização a atribuírem a elas o viés pedagógico e devidamente orientado de modo a promover a aprendizagem. Esse uso, quando orientado por uma perspectiva crítica, desafia a lógica reprodutivista informacional e possibilita, para além do acesso ao conhecimento, a produção e compartilhamento de novos saberes. Nesse sentido, tendo por fundamentação a Teoria Histórico-Cultural, este texto objetiva discutir as TDIC no papel social da escola, a partir do olhar docente na Educação Básica. Para tanto, por meio de um excerto de pesquisa concluída no âmbito da pós-graduação stricto sensu, parte da análise de dados levantados em campo, da observação e de entrevistas realizadas no contexto de trabalho de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação empreendida denota as preocupações da professora na busca pelo uso pedagogicamente orientado das TDIC – disponíveis e possíveis de uso no contexto socioeconômico de seus estudantes – como ferramentas que medeiam o acesso ao conhecimento científico, cultural e historicamente acumulado, mas, sobretudo, como meios que colaboram para o enfrentamento das desigualdades sociais, da expansão do pensamento crítico e aumento das possibilidades de inserção no/sobre o mundo contemporâneo pelos estudantes. Ainda, problematiza o direito à educação e a relevância da instituição escolar no cenário de desafios depreendidos pelo contexto interposto pelo surgimento da pandemia de covid-19.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Acesso ao Conhecimento. Teoria Histórico-Cultural.

## 1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação tornaram-se ferramentas imperativas ao fazer docente, sobretudo, a partir de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia de covid-19, que passou a tangenciar

[33] Acadêmica do Doutorado Profissional em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Psicologia (UNIR) e Licenciada em Letras: Português, Inglês e Literaturas (UNEB). Universidade Federal de Rondônia. E-mail: patrícia.ferreira@unir.br.
[34] Doutora e Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA/USP). Universidade Federal de Rondônia. E-mail: marlizibetti@unir.br.
[35] Acadêmica do Doutorado em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Psicologia (UNIR) e Licenciada em Pedagogia (UNIR). Universidade Federal de Rondônia. E-mail: deborafsf@gmail.com.

os diversos aspectos da vida em sociedade, colocando-nos diante do desafio de reescrever as dinâmicas escolares em todos os níveis de ensino.

Em meados da década de 90, a reforma educacional prescrita pela Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), já delineava "[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores" (BRASIL, 2002, p. 1), bem como reforçava a necessidade de disponibilização de recursos tecnológicos no percurso formativo docente.

Por conseguinte, estudantes e seus familiares, professores e demais sujeitos implicados no processo de escolarização viram-se na tentativa de atribuir significância pedagógica aos recursos tecnológicos disponíveis em casa e na escola, tendo por certo que "o uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola 'o tamanho do mundo'" (PIMENTEL, 2013, p. 1).

Nesse sentido, as recursos que compõem a gama das tecnologias digitais de informação e comunicação – doravante, TDIC[1] – carecem de ser utilizados por uma via crítica e de desafio à lógica reprodutivista de conteúdo, de modo que os estudantes não apenas acessem o conhecimento historicamente acumulado, mas que, em um processo dialético, se tornem capazes de operar no/sobre o mundo, a partir desse arcabouço. Isso, porque as TDIC oferecem possibilidades de favorecer o acesso ao conhecimento escolar de forma mais democrática, quando mediado por situações que permitam a construção colaborativa no espaço escolar, porque "[...] só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem" (VIGOTSKI, 2001, p. 82).

Uma vez que os sujeitos e sua situcionalidade histórica são indissociáveis e que, conforme postula Vygotski[1], é através da apropriação da produção cultural humana – a aprendizagem – que se estabelece o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 1999), dá-se a relevância da instituição escolar, ambiente destinado à aquisição do conhecimento formal, sistematizado. Considerando, ainda, o caráter inegável da escolarização e da presença das TDIC nos diversos aspectos da vida contemporânea, nos questionamos: como uma docente da educação básica compreende as TDIC no papel social da escola, no estabelecimento das relações para o acesso e produção do conhecimento?

Assim, a partir de um recorte dos dados produzidos e coletados por meio de formulários e entrevistas em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, no âmbito de projeto desenvolvido na pós-graduação stricto sensu[1], neste artigo objetivamos discutir as TDIC no papel social da escola, a partir do olhar docente na Educação Básica. Para tanto, contamos com a participação de uma professora do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Zona da Mata de Rondônia, convidada por sua trajetória docente de mais de duas décadas na mesma instituição e notório trabalho com uso das TDIC, na região.

Graduada em Pedagogia e com cursos de pós-graduação na área educacional e tecnológica, a professora atuava em uma escola na área urbana, central, que contava com uma boa estrutura física e com disponibilização de recursos tecnológicos, laboratório de informática e alinhamento pedagógico que considera a necessidade de explorar, pedagogicamente, as TDIC.

Isto posto, nos orientamos epistemologicamente pela Teoria Histórico-Cultural e exploramos os dados e informações de campo pela análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2008). Desse modo, a seguir, discutimos a aprendizagem e o desenvolvimento no estabelecimento do direito à educação escolar e, na sequência, as compreensões docentes sobre as TDIC no papel da educação escolar, considerando a condução do trabalho pedagógico a partir da realidade material e cultural dos estudantes.

## 2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO DIREITO À EDUCAÇÃO

A direito à educação, preconizado e garantido a partir da Constituição Federal de 1988, tem como premissa o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Contudo, os fatores socioculturais e econômicos que atravessam a escolarização dos brasileiros constituem-se como desafios diários e, ao mesmo tempo, como elementos a serem mitigados e rompidos, reciprocamente, por essa mesma educação.

Considerando que "a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento" (SAVIANI, 2013, p. 84), seu papel é irrefutável e, para muitos sujeitos, ela acaba por se tornar o ponto de virada para rompimento da vulnerabilidade social, para a luta contra as exclusões de toda a sorte e, por conseguinte, a porta para a possibilidade de inserção e ação no mundo. Afinal, são os processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam o acesso à produção cultural humana que sustenta a constituição ontológica (SAVIANI, 2011; MARTINS, 2016).

Uma vez que, conforme discute a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos mas, ao mesmo tempo, relacionados, a partir daí compreendemos a importância do que Vigotski (1999) coloca como a organização da aprendizagem. Sobre tal aspecto, pontua Martins (2013, p. 278):

> A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre "quantidade e qualidade", ou seja, a "quantidade" de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, a mesma medida que a "quantidade" de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino.

Sendo a educação escolar "[...] de fundamental importância para a formação do indivíduo e seu desenvolvimento psíquico. Neste intuito, a escola é um lugar onde as máximas potencialidades de aprendizagem dos estudantes devem ser exploradas" (FEITOSA, 2019, p. 28) e, portanto, considerar como os estudantes estão contextualizados torna-se fundamental para a garantia plena do direito ao aprendizado. Afinal, como organizar o planejamento das aulas sem compreender a materialidade social, histórica e cultural que constitui esses sujeitos? Conforme Leontiev (1978, p. 267), "[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...]. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação".

Ainda, há de se ressaltar que estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão formando suas concepções sobre o aprender e, mesmo, sobre o porquê de se ir à escola: é um momento em que se começa a entender que é preciso "[...] aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro" (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42) e, nesse sentido, como discutem os autores, o professor é o responsável por identificar as *pendências* que precisam ser suplantadas no sentido de que o desenvolvimento ocorra. Assim, a escola "[...] atua nessa direção de promover as condições para a apropriação das elaborações humanas relevantes, organizadas e sequenciadas no currículo e em estratégias didático-metodológicas adequadas para que os alunos possam compreender o mundo, a humanidade e a si mesmos" (MIRANDA; ZIBETTI, 2021, p. 000).

Desse modo, entendemos que se o professor não consegue, na atividade pedagógica, disponibilizar essa compreensão sobre o mundo por meio do contato com a produção cultural humana, há de se refletir sobre qual desenvolvimento a educação escolar está promovendo e, mesmo, se está. Compreendemos, por conseguinte, que a busca pela garantia do direito à educação deve ser sustentado pelo estabelecimento de situações didático-pedagógicas que

possibilitem aos indivíduos a compreensão sobre o mundo e, principalmente, de si mesmos, conforme suas vidas vão sendo imbricadas pelas elaborações humanas.

Sob essa visão, é que as TDIC carregam o potencial de proporcionar, a partir do uso devidamente orientado, situações educativas que levem as "[...] capacidades naturais dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214), sendo que, inequivocadamente, é essa aprendizagem que promoverá o desenvolvimento humano.

Contudo, paralelamente ao uso propositivo das TDIC e de sua presença cotidiana em nossas vidas, em menor ou maior escala, não podemos desconsiderar que estamos inseridos em uma sociedade permeada por inúmeras desigualdades que, por sua vez, reverberam dentro do espaço escolar. É a partir da sensibilidade sobre essa materialidade que reside a urgência de um olhar apurado por parte do docente, para que suas práxis evidenciem a democratização do acesso ao conhecimento e o rompimento de ciclos de exclusão social.

A partir, então, desse panorama, que compreendemos as dimensões inegociáveis e intrínsecas ao direito à educação, o caráter emancipatório que a aprendizagem e o desenvolvimento possibilitam aos sujeitos ao longo desse caminho e, a seguir, nos dedicamos ao entendimento acerca do olhar da professora participante do estudo para o papel social das TDIC nesse percurso.

## 3 ACESSAR E PRODUZIR CONHECIMENTO: DOCÊNCIA E DISCÊNCIA EM DIALETICIDADE POR MEIO DAS TDIC

Refletir acerca de como acessamos e produzimos conhecimento na contemporaneidade é de extrema pertinência para a compreensão social do fazer educativo, sobretudo, a partir da ótica vygotskiana, que permite-nos entender que os sujeitos são participantes, uns com os outros, em seus processos de *tornarem-se humanos.* Para entendimento disso, aqui estabelecemos um recorte dentre variados recursos utilizados no campo dessa pesquisa, considerando as limitações deste breve artigo.

Ao buscarmos entender o estabelecimento dessa dinâmica na práxis da professora participante da pesquisa, não podemos desconsiderar os aspectos infraestruturais que sustentam sua rotina e atuação. A forma como as TDIC comparecem nessa via estão profundamente atreladas ao que consideramos a primeira e fundamental diretriz para a *devida orientação* do processo pedagógico: o planejamento. Aí, denota-se que o espaço de aprendizagem tem caráter estendido: além da sala de aula, espaços como o pátio, a quadra, o laboratório de informática educacional (LIE) e biblioteca tornam-se integrados às dinâmicas que se iniciam *em sala*.

Na organização desse planejamento de uso das TDIC, que não se constituem como elementos exóticos, ludicamente superficiais ou compensatórios, mas como recursos tão importantes e incorporados à rotina como o lápis e a borracha, tudo é precedido pela busca por uma formação sólida e o domínio do conteúdo científico os quais o estudante precisa acessar, imbuído no já discutido direito à educação, no sentido do que afirma Sforni (2015, p. 15), que "[...] tão importante quanto a clareza sobre o que deseja *produzir* (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção" (SFORNI, 2015, p. 15).

Ao longo desse planejamento, a aproximação com familiares e responsáveis pelas crianças, desde o primeiro dia de aula até a organização de um grupo via aplicativo de comunicação, também exercem profunda relevância para o garantia de atribuição pedagógica à ferramenta: a busca pela presença dos adultos na vida escolar das crianças faz com que, por exemplo, o uso do celular, os aplicativos, as plataformas de redes sociais ganhem intencionalidade pedagógica para crianças e adultos, como demonstra o excerto:

> Em relação ao *WhatsApp* [...] eu orientei as crianças a não postar fotos de casa, fotos pessoais, a não dar endereço pra ninguém, não postar coisas pessoais. A

> gente comenta, assim, no geral [...]"; às vezes postam alguma foto de atividade que estão fazendo. A gente tem esse resguardo. Eu também tenho os pais no grupo. Às vezes quando passa alguma coisa despercebida, sempre tem uma mãe lá para lembrar que a professora já orientou a respeito da segurança digital. (ENTREVISTA 2).

Esse trecho, de forma bastante pragmática, exemplifica a discussão de Vygotsky (1998) sobre a mediação por meio dos signos e dos instrumentos. Segundo o autor, primeiramente, através de atividades sociais em coletividade, mediadas sob a orientação de sujeitos mais experientes, os processos interpsíquicos são exercidos, em que escola e família atuam no sentido de ensinar limites, possibilidades e cooperação na plataforma virtual. Por conseguinte, através dos processos intrapsíquicos, as crianças vão desenvolvendo esse senso, se apropriando e internalizando um código de conduta do ambiente virtual.

No processo de escolarização, com frequência, muitas outras demandas de ordem burocrática e institucional são postas ao docente e o espaço que deveria ser tomado pelo processo de aprendizagem, de apreensão de uma produção cultural, acaba por se transformar em uma rotina de "[...] aprendizagens mínimas para a sobrevivência" (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Na contramão desse tensionamento, contudo, percebemos a docente na busca por uma coesão didático-pedagógica na qual, segundo ela, "[....] é preciso aliar o domínio do conteúdo, o objetivo, o planejamento e qual aplicativo, programa vai realmente colaborar para potencializar o aprendizado das crianças" (ENTREVISTA 2).

Tomando, então, familiares como sujeitos que também colaboram para que as TDIC adquiram relevância pedagógica nessa atuação escolar, a concepção que eles têm desses recursos também vai se alterando ao longo do ano escolar. Um exemplo dessa relação está contido no seguinte exemplo: ao buscar autorização dos responsáveis para uso da imagem, áudio e vídeo das crianças para fins didáticos, por vezes, esse consentimento não é obtido. Contudo:

> Às vezes, um ou outro pai não autoriza de imediato. Como eles tem esse incentivo para acesso ao *blog*, quando eles começam a acessar, as crianças em casa falam para os pais "Pai, tal coisa saiu lá no *blog*", o pai vai lá no *blog* ver os trabalhos, tem a foto de todo mundo, mas não tem a do filho dele, porque ele não autorizou. Ou tem a do grupo, mas o filho dele tem um balãozinho no rostinho, porque ele não me autorizou utilizar a foto. Não passa uma semana, vem os pais, "Olha professora, eu não tinha entendido como era. Pode usar a foto do meu filho sim, pode tirar aquele balãozinho, lá" ... eu tenho o trabalho de editar tudo novamente [risos], mas vale a pena [risos]. (ENTREVISTA 2).

Para a professora e seus estudantes, as TDIC também têm o valioso papel: são canais de comunicação com alunos e familiares. Na ocasião da pesquisa, cerca de apenas cinco de 25 crianças tinham seu próprio aparelho celular, contudo, nenhuma atividade ou interlocução ficava prejudicada, uma vez que o telefone familiar acabava por cumprir essa finalidade. Ainda, salienta a docente que "a tecnologia é um recurso, e como todo recurso, precisa ser estudado, entendido, pensado, avaliado, ter o uso planejado" (ENTREVISTA 2).

Neste processo, além dos desdobramentos definitivamente positivos para a aprendizagem das crianças, trabalhando a partir da materialidade em que elas estão inseridas, a professora também destaca impactos evidentes do uso das TDIC, sobretudo, o caráter hodierno do acesso ao conhecimento, que possibilita trabalhar com materiais visualmente atrativos, atualizados, por vezes, acessados em tempo real, como o caso de mapas, visitas virtuais, *lives* e conversas com autores de livros, por exemplo.

Assim, as TDIC acabam por se tornarem indissociáveis do papel social da escola, e propiciam que o acesso, apreensão e compartilhamento de conhecimentos sejam efetivados por uma interface tridimensional: "[...] materialmente, por meio do instrumento escolhido; semioticamente, através da linguagem; pelo trabalho entre os pares" (MIRANDA, 2018, p. 102).

É este trabalho com pé na realidade, estruturado pela busca de formação contínua, da elaboração de estratégias para fortalecimento de vínculos que garantam o trabalho pedagógico e a acepção acerca da função precípua da escola que garantem que as tecnologias, para nossa docente, estejam diluídas cotidiana e integralmente à sua ala de aula, tendo-as como instrumental de operação na/sobre a materialidade histórica e social de suas crianças.

## CONSIDERAÇÕES

Nesta escrita, objetivamos compreender o olhar docente sobre as TDIC no papel social da escola, considerando a premissa de acesso e produção do conhecimento, aquele de caráter formal e sistematizado, constituidor do caráter legal da escolarização brasileira, posto pela própria Constituição Federal. Para tanto, consideramos a produção de dados inerente à práxis de uma docente do 4.º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Zona da Mata Rondoniense.

Assim, verificamos que os recursos que compõem o rol de TDIC presentes na vida dos estudantes e no ambiente escolar constituem, na visão da professora, um quadro de elementos de mediação sobre o conhecimento, sobretudo, na busca por sua apreensão, internalização , produção e socialização de novos saberes que, ao serem construídos coletivamente a partir da situcionalidade material, histórica, social e cultural, passam a *dar o tom* do que acontece nessa sala de aula: a partir da organização dos processos de ensino, torna-se possível atribuir caracterização pedagógica ao aparelho celular, ao computador, às redes sociais, ao laboratório de informática etc.

Ao longo da realização do trabalho de campo, percebemos que para a docente e seus estudantes, as TDIC não são elementos de uso extraordinário, compensatórios ou substitutivos. Nessa sala de aula, este instrumental é tido como meio para buscar informações, realizar pesquisas, acessar o arcabouço cultural e, principalmente, para o desenvolvimento humano. Colaboram, ainda, para a participação de membros da família, que tornam-se aliados da experimentação, do fortalecimento do pensamento crítico e da tomada de consciência pelos estudantes e sobre o mundo.

Nesse sentido, os recursos disponíveis aos estudantes firmam-se como elementos que medeiam o acesso ao conhecimento científico, cultural e historicamente acumulado. A professora, por sua vez, compreende que estes meios possibilitam *extrapolar fronteiras*: a tecnologia, com função pedagógica, emancipatória, constituem vias de que colaboram para o enfrentamento das desigualdades sociais, da expansão do pensamento crítico, do aumento das possibilidades de inserção no/sobre o mundo contemporâneo pelos estudantes. Tais fatores, indubitavelmente, acabam por tornar-se caros ao momento histórico subsequente à realização da pesquisa: a da consolidação de novas formar de aprender, a partir da pandemia de covid-19.

## Referências

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, n.1, v.1, p. 1-5, 2013. Acesso em: 09 jun. 2014. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/118. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 out. 2020.

FEITOSA, D. F. S. **Tarefa de casa**: um estudo à luz da Teoria da Atividade. Porto Velho, 2019, 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: http://www.mapsi.unir.br/uploads/25252525/dissertacoes%202019-2020/Debora%20Feitosa.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

Libâneo, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 15 out. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico crítica. *In*: MESQUITA, A.M; FANTIN, F.C.B; ASBAHR, F.S.F (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MIRANDA, P. F. **O ensino mediado por tecnologias na escola pública**: processos pedagógicos potencializadores da aprendizagem. 155f. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2021.

MIRANDA, P. F.; ZIBETTI, M. L. T. O uso de TDIC nos processos educativos: reflexões histórico-culturais a partir da escola pública. *In*: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Org.). **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. Santarém – PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

PIMENTEL, N. M. Educação a distância na Formação de Professores, in. COSTA, Maria Luiza Furlan (Org.) **Educação e Novas Tecnologias**: fundamentos, políticas e práticas. Formação de Professores EaD. Eduem. Maringá, 2013 p. 43-54.

SAVIANI. D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Revista Universidade e Sociedade - US**.

Andes, nº 67, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# DIFERENTES FORMAS DE DIZER O MESMO: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

Jéssica Julliana Bezerra Gondim[36]
Tatiane Ludegards dos Santos Magalhães[37]

**Resumo:** É necessário utilizar os textos literários na escola com estratégias de leitura (SOLÉ, 2018), que auxiliem o aluno a caminhar pelo texto, tanto na sua superfície quanto em sua profundidade, a fim de ampliar os conceitos já formados pelo leitor (CADEMARTORI, 2012). Ler e escrever vai muito além do ato de saber reconhecer as palavras e seus significados, uma vez que tais atos envolvem o letramento, ou seja, o entendimento da linguagem como prática social (COSSON; SOUZA, 2011). O letramento literário vai além do ato de saber ler, já que exige que o leitor mergulhe no texto e interaja com ele, para que o sentido seja construído no decorrer da leitura. Assim, perguntas que parecem óbvias sobre um determinado texto, na verdade são muito relevantes para a construção de sentido, como as escolhas lexicais que se encontram na superfície do texto e trazem para o leitor pistas contextuais para chegar a intencionalidade (KLEIMAN, 2016). Desse modo, propomos uma atividade de leitura associada ao estudo dos elementos linguísticos voltada para turmas do ensino médio. O corpus de análise é constituído por dois textos que têm como tema o sentimento "amor", a música "Céu de Santo Amaro" de Flávio Venturini e o conto "Amor" de Clarisse Lispector. Tencionamos, com tal prática, que o aluno realize uma conexão texto/mundo mais ampla em que tudo que está disponível na leitura é passível de interpretação, até mesmo o que não está explicito nas páginas do texto.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Leitura literária. Letramento literário.

*"A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar"*
*José Saramago.*

## 1. INTRODUÇÃO

A disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica, costuma ter como foco principal a gramática. Assim, o estudo das classes de palavras e das funções sintáticas dentro da oração ganham destaque em detrimento da leitura e da literatura que só entram como disciplina formal no Ensino Médio. O aluno fica, praticamente, desde o início do Ensino Fundamental vendo e revendo morfologia e sintaxe dos termos da oração, todavia, apesar de todo este trabalho repetitivo, muitos chegam ao ensino médio sem saber trabalhar a interpretação de texto e sem se reconhecer como um leitor/falante da própria língua materna, em plena condição de fazer uso dela para comunicação em toda e qualquer situação.

[36] Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: contato.profajessica@gmail.com.
[37] Mestranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: sakura.taty@gmail.com.

Esse problema deve-se, em grande parte, ao ensino que não pensa o aluno como um ser comunicador que precisa aprender a usar a língua para obter uma comunicação mais efetiva, o que só é possível de se conquistar com a prática da leitura e interpretação de texto, ou seja, com a observação da língua em uso. Contudo, não uma interpretação padrão como a que vemos em muitos trabalhos escolares, que não desenvolvem a capacidade crítica e intelectual do aluno, já que por vezes não incentivam a análise do sentido daquilo que foi lido, não instigam o estudante a pensar sobre as escolhas lexicais apresentadas na obra, em busca de novos significados e sentidos. Lígia Leite (1986, p. 48) observa que:

> Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa de forma isolada tende a não ter o rendimento esperado por não se entender de forma clara a sua aplicabilidade no uso da língua. Por isso entendemos que na escola é importante levar o aluno a não só ler o texto, mas compreendê-lo de tal forma que seja capaz de construir sentidos e conectar as leituras realizadas, inclusive a leitura do mundo, afinal, segundo Paulo Freire (1988) essa é a primeira leitura que fazemos. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (p. 19-20). Por essa razão é necessário utilizar os textos literários na escola com estratégias de leitura (SOLÉ, 2018, p.70-73). Não se trata de ações automatizadas e totalmente controladas pelo professor, mas de estratégias que indiquem um trajeto a seguir e que auxiliem o aluno a caminhar pelo texto, tanto na sua superfície quanto em sua profundidade, utilizando, em muitos momentos, como ponto de partida ou suporte as suas experiências prévias e pessoais, a fim de ampliar os conceitos já formados pelo leitor (CADEMARTORI, 2012).

Partindo das questões apresentadas, buscamos estratégias que tivessem como foco o desenvolvimento dos alunos em relação à compreensão textual e ao senso crítico, a fim de garantir que eles possam expressar e defender pontos de vista, entendendo de que forma a gramática do papel trabalha como guia na descoberta do sentido de um texto. Para tanto optamos pelo letramento literário, pois diferente das outras modalidades de letramento, ele vai além do ato de saber ler, já que exige que o leitor mergulhe no texto e interaja com ele, para que o sentido seja construído no decorrer da leitura.

Desse modo, propomos uma atividade de leitura associada ao estudo dos elementos linguísticos voltada para turmas do 1º ano do ensino médio. O *corpus* de análise é constituído por dois textos de gêneros textuais distintos, que têm como tema o sentimento "amor", a música "Céu de Santo Amaro" de Flávio Venturini e o conto "Amor" de Clarisse Lispector. Tencionamos, com tal prática, que o aluno realize uma conexão texto/mundo mais ampla em que tudo que está disponível na leitura é passível de interpretação, até mesmo o que não está explicito nas páginas do texto.

## 2. LETRAMENTO LITERÁRIO NA BUSCA PELO SENTIDO

A leitura e a escrita são elementos essenciais para que a pessoa possa exercer seu papel de cidadã, visto que todas as burocracias que nos cercam exigem a leitura e a escrita, são elas que garantem uma interação mais completa do indivíduo com o meio social. Para Renata de Souza e Rildo Cosson (2017, p. 101): "ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita".

Ler e escrever não se resume a conseguir reconhecer as palavras e os seus significados, uma vez que tais atos envolvem o letramento, ou seja, o entendimento da linguagem como prática social e vai além também de ser apenas alfabetizado, pois não basta só saber ler, mas ser capaz de compreender e interpretar aquilo que é apresentado no texto, seja de forma explicita ou implícita. Para tanto, o trabalho na sala de aula não deve se restringir à apresentação das regras gramaticais, afinal, entender a obra e seus significados exige o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, o letramento literário mostra-se uma ferramenta possível de ser utilizada nas atividades educativas para se obter esse fim.

O letramento literário, diferente das outras modalidades de letramento, vai além do ato de saber ler, ele exige que o leitor mergulhe na obra e interaja com ela, para que o sentido do texto seja construído no decorrer da leitura. Por isso, que no letramento literário não se pode simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária.

Essa prática também supera possíveis fórmulas prontas e datadas, que enxergam o texto como um argumento para a manutenção de uma prática descontextualizada e apenas voltada para a decoreba e ilustração das fórmulas gramaticais, como analisa Luiz Carlos Travaglia (1996, p. 101, grifos nossos): "*O texto passou a ser usado apenas como pretexto.* Além disso, não se parte do uso efetivo da língua pelos alunos, mas de textos quase sempre literários dos quais são tirados elementos a serem analisados e modelos a serem seguidos". A cada nova leitura é preciso elaborar mecanismos que tornem o "passeio" pelo texto produtivo e enriquecedor para os alunos, entendendo, principalmente, que cada aluno é um ser único e diferente, ou seja, o alcance é unificado e ao mesmo tempo coletivo.

> É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

Na escola é importante levar o aluno a não só ler o texto, mas compreendê-lo a ponto de construir sentidos e conectar as leituras realizadas. Por essa razão é necessário utilizar os textos com estratégias de leitura, que auxiliem o aluno a caminhar pelo texto, utilizando suas experiências prévias/pessoais, a fim de conectar o que está sendo lido com outras leituras e conhecimentos de mundo prévios. Para isso é importante que o educador selecione leituras que comunguem com a idade/ano escolar de cada estudante (CADEMARTORI, 2012, p. 80). É necessário que o professor inicie a leitura e que interaja com os alunos fazendo perguntas que os levem a ligar os temas abordados no texto com fatores externos da vida e/ou de outras leituras. No conhecimento prévio a criança fala da história com o conhecimento que ela traz de experiências anteriores com o texto que está sendo lido.

Assim, perguntas que parecem óbvias sobre um determinado texto, ou que aparentemente insinuariam um pretexto para trabalha-los em sala de aula, na verdade são muito relevantes para a construção de sentido, como a observação do título, as escolhas lexicais que se encontram na superfície do texto e trazem para o leitor pistas contextuais para chegar à intencionalidade (KLEIMAN, 2016). O letramento literário permite, portanto, uma conexão

texto/mundo mais ampla, em que tudo que está disponível na leitura é passível de interpretação por parte do aluno, até mesmo o que não está explicito nas páginas do texto.

A fim de aplicarmos o letramento literário em sala de aula, valorizando as experiências e a bagagem de conhecimento dos alunos, escolhemos, como *corpus* da pesquisa, dois textos de gêneros distintos, uma música e um conto, que tratam, de maneiras diferentes, do tema amor, com o objetivo de estimular a criatividade e a capacidade leitora e comunicativa dos estudantes.

## 3. DIFERENTES FORMAS DE DIZER O AMOR

Segundo Gondim (2019), a escola tem o papel de promover o conhecimento e para isso, precisa ser um espaço de mediação. A construção do conhecimento acontece quando o professor é capaz de orientar as atividades, conduzindo os alunos à participação e ao envolvimento Assim, assumindo o papel de mediador, o professor facilita a compreensão que o aluno tem do texto.

Propomos, então, uma atividade que estabelece um diálogo entre a Língua Portuguesa e a Literatura voltada para turmas do 1º ano do Ensino Médio. Assim, uma vez que no conteúdo de Língua Portuguesa dessas turmas há uma revisão das classes gramaticais, a leitura literária dos dois textos estará associada ao estudo dos elementos linguísticos.

O *corpus* de análise é constituído por dois textos que têm como tema o sentimento "amor": a música "Céu de Santo Amaro" de Flávio Venturini e o conto "Amor" de Clarisse Lispector.

Inicialmente, o professor pode estimular que os alunos façam previsões sobre os textos (SOLÉ, p.107, 2018) diferenciando a forma, identificando que se trata de uma música e um conto, observando os títulos e levantando hipóteses sobre o conteúdo dos textos e suas temáticas.

Após esse primeiro contato, é importante que os alunos leiam sozinhos os textos e depois que o professor faça uma leitura em voz alta (SOLÉ, 2018, p. 98-99). Durante o processo de leitura em voz alta, muitas vezes o aluno já consegue perceber nuanças do texto antes não observadas, uma vez que ouvir o texto na voz de outro e a percepção das palavras por meio da entonação e das pausas fazem diferença. Além disso, ao ouvir o professor, o aluno está lendo pela segunda vez. A releitura nos proporciona uma nova experiência leitora. No caso da música, é interessante proporcionar aos alunos a oportunidade de ouvir a canção.

Após as leituras, o professor e os alunos podem conversar de modo espontâneo sobre o texto literário, trocando impressões de leitura (CADEMARTORI, p.81, 2012). Nessa etapa, verifica-se o que se compreendeu e é o momento de ativar os conhecimentos prévios dos alunos (SOLÉ, 101-107, 2018), buscando o que eles já sabem sobre o texto e o seu autor.

Tendo como ponto de partida as previsões iniciais e as leituras feitas, é possível retomar a noção de valor semântico, avaliar as escolhas lexicais que são intencionais e observar as referências feitas nos textos.

Segue a análise das pistas linguísticas dos dois textos:

| | |
|---|---|
| Texto I – Música "Céu de Santo Amaro" | Do universo em nós |
| Olho para o céu | **A força desse amor** |
| **Tantas estrelas dizendo** da imensidão | Nos invadiu... |

**Com ela veio a paz, toda beleza de sentir**

Que para sempre uma estrela vai dizer

**Simplesmente amo você**...Meu amor

Vou lhe dizer

**Quero você**

Com a alegria de um pássaro

Em busca de outro verão

Na noite do sertão

Meu coração só quer bater por ti

Eu me coloco em tuas mãos

Para sentir todo o carinho que sonhei

**Nós somos rainha e rei**

Na noite do sertão

Meu coração só quer bater por ti

Eu me coloco em **tuas** mãos

Para sentir todo o carinho que sonhei

Nós somos **rainha e rei**

Olho para o céu

Tantas estrelas dizendo da imensidão

Do universo em **nós**

A força desse amor **nos** invadiu...

Então...

Veio a certeza de amar você... (VENTURINI, 2003, faixa 14, grifos nossos)

1. **Nos e Nós** – Pronomes fazem referência aos dois, ao par romântico;

2. **Rainha e rei** – Substantivos que fazem referência aos dois, ao par romântico;

3. **Você, ti, tuas** - Pronomes que fazem referência à amada;

4. **Meu amor** – Vocativo. Representa com quem está falando, está se dirigindo ao amor dele;

5. **Tantas estrelas dizendo** - Uso da personificação;

6. **Com ela veio a paz, toda beleza de sentir** - Uso da sinestesia;

7. **Quero você** – Modo verbal indicativo.

Texto II – Conto "Amor"

> No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. [...] O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. (LISPECTOR, 1998, sem paginação).

1. Ana – Substantivo próprio. Há um nome;

2. Filhos, marido – Substantivos comuns;

3. Os filhos de Ana eram **bons**; homem **verdadeiro** e filhos **verdadeiros** - Adjetivos que qualificam como eles eram;

4. E **cresciam** árvores. **Crescia** sua rápida conversa com o cobrador de luz, **crescia** a água enchendo o tanque, **cresciam** seus filhos, [...] o marido **chegando** com os jornais e **sorrindo** de fome. – Repetição dos verbos e uso do gerúndio expressando o cotidiano.

Espera-se que tais observações linguísticas sejam feitas pelos alunos. É o momento, então, de discutir as relações entre as palavras, o uso do vocabulário e as semelhanças e diferenças entre os textos a partir do conhecimento gramatical destacado.

> Tais habilidades (linguísticas) vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções. (KLEIMAN, 2016, p. 100).

O último passo é quando o professor apresenta dados históricos da obra, informações relevantes sobre o autor, por exemplo, com o objetivo de agregar à bagagem que os alunos já têm, levanta novas hipóteses e verifica junto aos alunos se as previsões iniciais foram concretizadas ou não. Novamente destaca-se a importância e o papel do professor mediador é

> fazer com a leitura o que se faz com os outros conteúdos do ensino: **mostrar** como os maneja um especialista, **formular situações** em que o aprendiz possa abordar progressivamente seu manejo e ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez um pouco além, **no sentido do domínio autônomo**. (SOLÉ, p.12. 1998, grifos nossos)

Junto às informações novas e aos elementos linguísticos e escolhas lexicais observadas, o aluno começa a ser capaz de mergulhar mais profundo no texto.

Parte-se do pressuposto de que a música "Céu de Santo Amaro" de Flávio Venturini e o conto "Amor" de Clarisse Lispector abordam a temática do amor de maneiras distintas e para os alunos concluírem isso é preciso ler, analisar, interpretar e questionar cada parte das obras selecionadas.

A música "Céu de Santo Amaro" foi inspirada em Arioso de Bach, sua sinfonia 156. Já foi canção de novela e tem versões cantadas por Caetano Veloso e Chitãozinho e Xororó e também por Maria Bethânia.

Venturini apresenta sua canção como uma poesia romântica que transborda sentimentalismo e paixão. Expõe o amor de maneira explícita, como algo que completa a existência e é capaz de levar a pessoa, que o sente, a alcançar a plenitude.

> Olho para o céu
> Tantas estrelas dizendo da imensidão
> Do universo em nós
> A força desse amor
> Nos invadiu…
> Com ela veio a paz, toda beleza de sentir
> Que para sempre uma estrela vai dizer
> Simplesmente amo você…
> (VENTURINI, 2003, faixa 14)

É um amor simples, mas com ares heroico, que faz emanar no eu-lírico a vontade de viver e vencer qualquer obstáculo. É um amor que inspira a felicidade, que liberta, que inspira a fantasia e a imaginação. Além disso, a música não traz personagens definidos, a pessoa que ama pode ser qualquer uma, em qualquer momento de sua existência.

> Meu coração só quer bater por ti
> Eu me coloco em tuas mãos
> Para sentir todo o carinho que sonhei
> Nós somos rainha e rei
> (VENTURINI, 2003, faixa 14)

Já no conto de Clarice o amor além de ser implícito é a marcação de uma época, visto que apresenta inúmeros traços da formação das famílias nos anos de 1950 e 60, em que muitas mulheres abriam mão de suas identidades quando casavam e viviam para o maridos e filhos unicamente. Ana, a personagem central do conto, é uma mulher de sua era, dedicada absolutamente à família, que entende o amor como algo estável. Para ela demonstrar amor é ser útil, prestativa, sempre disponível e ter amor é simplesmente ter o marido e os filhos.

> *Os* filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. [...]o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranqüilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida. [...] Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se (LISPECTOR, 1998, sem paginação).

O amor no conto de Clarice não trabalha em comunhão com a felicidade, ele é nutrido pela parte sólida e tocável da vida. Para Ana tudo que causa inquietação deve ser evitado, pois amor é certeza e conforto: "Sua juventude anterior parecia-lhe estranha

como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia" (LISPECTOR, 1998, sem paginação).

Após mergulhar no texto e explorá-lo de diferentes formas, o aluno será capaz de fazer suas próprias interpretações de forma mais autônoma e com mais facilidade, pois, na verdade, como afirma Kleiman:

> Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (2016, p. 22).

Quando de fato o texto é trabalhado em sala de aula, a atividade proposta e a prática de leitura passam a ter propósito e fazerem mais sentido para o aluno, bem como é possível que ele veja na prática como a sua língua materna funciona na prática em situações comunicativas reais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse breve estudo, visamos ilustrar que a prática do letramento literário pode ser uma ferramenta eficiente quando trabalhamos com obras distintas para se discutir um mesmo tema, no nosso caso o amor, com aspectos gramaticais e literários distintos.

Mostrou-se possível também proporcionar um diálogo entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura que, na verdade, devem caminhar juntas Assim, podemos reconstruir a máxima de que o "texto não pode ser um pretexto para o estudo gramatical". Afinal, um texto construído por meio das palavras segue princípios gramaticais e observá-los, bem como entender as relações entre as palavras e as escolhas lexicais podem auxiliar na compreensão do texto. O essencial para que isso de fato ocorra é que o professor se coloque como mediador do processo de ensino-aprendizado e mostre uso dessa gramática dentro do texto. Com essa prática intentamos demonstrar aos alunos que a língua além de viva, construída e reconstruída a cada nova interação social, é também dinâmica, já que os falantes podem adequá-la de acordo com a mensagem que deseja emitir para o ouvinte e/ou leitor, ou seja, é possível comunicar a mesma coisa de maneira diversificada, quando o falante julga necessário.

Somado a isso, a prática de "caminhar' pelo texto com os alunos, identificando com eles todas as informações, incluindo as que estão nas entrelinhas mostra-se um produtivo exercício de interpretação e compreensão textual, visto que pauta-se na construção do sentido e leva-os a entender que uma leitura superficial e apressada pode impedi-los de desvelar tudo o que o texto tem a dizer.

## Referências

CADEMARTORI, Ligia. O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP. Agosto, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GONDIM, Jéssica Julliana Bezerra. *Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no ensino fundamental*: uma experiência que deu certo. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura* – teoria e prática. 16 ed. Campinas, SP. Pontes Editores. 2016.Leite, L. C. M. *Gramática e Literatura*: Desencontros e Esperanças. Linha D'Água, n. 4, p. 43-52, 1986. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37082/39804. Acesso em: 03 ago. 2021.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Editora Rocco, 1998. Disponível em: https://contobrasileiro.com.br/amor-conto-de-clarice-lispector/. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Penso. 2018.TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VENTURINI, Flávio. *Céu de Santo Amaro*. Porque não tínhamos bicicletas. Trilhos Arte, 2003 (CD-ROM). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kzZTiZItMVs. Acesso em: 18 ago. 2021.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# PRODUÇÃO TEXTUAL DE DECRETOS POR ALUNOS DO 9º. ANO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Morgana Ribeiro dos Santos[38]

**Resumo:** Este artigo relata uma experiência de produção textual do gênero decreto em aulas de Língua Portuguesa, com alunos do 9º. ano do Instituto Benjamin Constant, adolescentes e jovens com idades entre 15 e 30 anos, cegos ou com baixa visão, alguns com deficiência intelectual. Após leitura e estudo de um decreto que tratava de acessibilidade, os estudantes foram orientados a produzir um texto do mesmo gênero. Entre as redações apresentadas, duas foram selecionadas para compor o corpus deste trabalho. A primeira, escrita por um adolescente cego de 16 anos, propõe que todos os dias do ano sejam dias letivos, com, no mínimo, 11 horas de aula diárias e, no mínimo, 3 refeições diárias a serem oferecidas aos estudantes, na escola. A segunda, elaborada por uma jovem cega de 19 anos, dispõe sobre doação, venda e distribuição de bonecas. Observa-se, nos textos criados pelos estudantes, como eles aplicam e articulam conhecimentos sobre a gramática da língua, sobre o gênero textual em foco, sobre o mundo, além de apresentarem, por meio de suas reflexões e propostas, uma imagem de si. A fundamentação teórica que norteia este estudo contempla o ensino da escrita com base no gênero textual, a iconicidade do signo verbal e aspetos gramaticais. Este artigo pretende contribuir para as discussões sobre o ensino de escrita no Ensino Fundamental II, considerando as especificidades dos alunos com deficiência visual.
Palavras-chave: Produção textual. Decreto. Deficiência visual.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com o objetivo de relatar uma experiência de ensino de produção textual em aulas de Língua Portuguesa, com base no gênero textual *decreto*. Após leitura do Decreto nº 9.405, de 11 de junho de 2018, que trata da acessibilidade em microempresas e em empresas de pequeno porte, e estudo das características do gênero textual em foco, alunos do nono ano do Instituto Benjamin Constant foram orientados a criar, individualmente, um texto do mesmo gênero. A atividade foi realizada com adolescentes e jovens de 15 a 30 anos de idade, cegos ou com baixa visão, alguns com deficiência intelectual. Entre as redações recebidas, duas foram selecionadas para compor o *corpus* deste artigo, sobretudo, pelo critério da originalidade. A primeira, escrita por um adolescente cego de 16 anos, dispõe sobre aulas e assuntos afins. A segunda, produzida por uma jovem cega de 19 anos, dispõe sobre doação, venda e distribuição de bonecas.

[38] Doutora em Estudos de Língua pela UERJ; aluna do pós-doutorado em Língua Portuguesa, na UERJ; professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Benjamin Constant.
E-mail: morgribeiro@gmail.com.

Com base na fundamentação teórica, que contempla o ensino da escrita centrado no estudo do gênero textual, a iconicidade do signo verbal e as categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos, as duas redações em foco são apreciadas, a fim de entender como os estudantes autores expressam seu conhecimento linguístico e de mundo, por meio da palavra. Observam-se, nos textos em análise, as classes de palavras mencionadas, com o objetivo de investigar como o léxico aplicado manifesta os saberes dos alunos sobre a língua, o gênero textual *decreto* e como os temas das aulas e das bonecas são elaborados por eles.

Este trabalho pretende contribuir para as pesquisas dedicadas ao ensino especializado para pessoas com deficiência visual e para os estudos que abordam o ensino de leitura e escrita. A produção textual é compreendida, neste artigo, como um exercício para o pensamento, a criatividade, a manifestação de conhecimentos sobre a língua e a modalidade escrita, a apropriação do gênero e a expressão de si. Outrossim, considera-se, neste estudo, como os estudantes se posicionam sobre os temas que trazem para discussão e como manifestam suas ideias por meio da criação de decretos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de entender a expressão dos alunos por meio da escrita, consultou-se, inicialmente, *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*, de Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Essa obra, dedicada ao ensino da escrita, tem como objetivo orientar professores de Português do Ensino Fundamental e estudantes universitários de Letras.

Segundo os autores, o conhecimento do gênero textual é essencial para ensinar a escrever. Eles indicam "considerar a diversidade textual e a escolha do gênero textual como unidade de trabalho para ensinar a produção escrita" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 10). Ratificando a importância do estudo dos gêneros textuais, Dolz, Gagnon e Decândio afirmam que "produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas" (2010, p. 14) e defendem que a aprendizagem da produção escrita é "uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas" (2010, p. 13). Na perspectiva dos autores, "a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 13).

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são formas em que o discurso se materializa, possibilitando a interação humana por meio da comunicação oral ou escrita. Segundo ele:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Marcuschi (2008) explica que os gêneros textuais constituem "listagens abertas" e cita exemplos, como *telefonema*, *carta comercial*, *carta pessoal*, *romance*, *bilhete*, *reportagem*, *notícia jornalística*, *horóscopo*, *receita culinária*, *lista de compras*, *resenh*a, *piada*, *conversação espontânea* [grifos do autor] (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Segundo o autor, os gêneros são "formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) destacam que, a fim de que seja possível a integração dos sujeitos na vida social e profissional por meio da escrita, é necessário

"aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação" (2010, p. 13). Os estudiosos salientam que a escrita "permite diversas modalidades de ação social" e "possibilita diferentes trocas entre os indivíduos" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 14).

Os autores entendem a escrita como "uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 14) e ressaltam a importância de uma didática que considera os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que envolvem sua aprendizagem. Nesse sentido, o ensino da escrita deve levar em conta as capacidades iniciais dos aprendizes, ou seja, "quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais são as capacidades que dominam" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 15).

Dolz, Gagnon e Decândio afirmam que, para desenvolver a escrita – "instrumento de importância central na construção do pensamento" (2010, p. 15) –, os alunos mobilizam diversos conhecimentos. Em outras palavras, "para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 15).

Os autores destacam ainda a escrita como uma possibilidade de expressão e de afirmação da identidade dos sujeitos, ou seja, a escrita é um meio de se fazer presente no mundo. De acordo com os autores:

> Forma de expressão de si e de sua criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 16)

Na escola, segundo os autores, "a língua serve, ao mesmo tempo, para o acolhimento dos alunos e para a socialização das aprendizagens" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 16-17). Eles ressaltam a importância da afetividade mobilizada na aprendizagem da escrita e afirmam que "um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 21).

Reforçando a importância de eleger os gêneros textuais como unidade de trabalho, os autores esclarecem que sua "proposta didática consiste em trabalhar a escrita no quadro da comunicação" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 39), visto que "uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 39). Os estudiosos salientam que, "nesse sentido, os gêneros se configuram como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e os rituais das práticas" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 40).

De acordo com os autores, o gênero textual, além de "objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 40):

> Um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. [...] É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros textuais, contribuímos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a "maneiras de dizer", a configurações de unidades

> linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 40)

Simões (2009) se dedica ao estudo da Semiótica, ciência que investiga a significação. Segundo a autora, o signo pode se caracterizar como símbolo – natureza convencional –, índice – representando determinado objeto com base na contiguidade – ou ícone – funcionando a partir da similaridade. A semioticista associa a manifestação da iconicidade à seleção, à organização e ao emprego dos recursos linguísticos:

> É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc. Também o projeto de texto, sua arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado. (SIMÕES, 2009, p. 78)

Simões explica que "a iconicidade será tão mais eficiente (no que concerne à representação de seu objeto) quanto mais adequada for a seleção de itens léxicos (palavras ou expressões) por parte do enunciador" (SIMÕES, 2009, p. 84). Nessa perspectiva, entende-se a importância do léxico para a representação do mundo por meio da linguagem.

Nas redações que compõem o *corpus* deste artigo, observam-se com mais atenção as seguintes classes de palavras: os substantivos, os adjetivos e os verbos. Câmara Jr. (1998) organiza os "vocábulos formais" em três categorias, seguindo os critérios morfo-semântico e funcional: nomes, verbos e pronomes. O nome, de acordo com o autor, pode representar um objeto físico ou não. Nessa perspectiva, ele exemplifica a distinção entre substantivos concretos como *cadeira*, *flor* e *homem* e substantivos abstratos como *humanidade* e *beleza* [grifos do autor] (CÂMARA JR., 1998, p. 78).

Segundo Câmara Jr. (1998), a classe dos nomes inclui os substantivos, os adjetivos e alguns advérbios. Ele explica a oposição entre os exemplos "fala eloquentemente" e "fala aqui", sendo o advérbio, no primeiro caso, um nome (eloquentemente) e, no segundo caso, um pronome (aqui) (CÂMARA JR., 1998, p. 78).

De acordo com o estudioso, o substantivo corresponde à função "do nome ou pronome tratado como centro de uma expressão, ou 'termo determinado', na terminologia de Bally" (CÂMARA JR., 1998, p. 79). A função de adjetivo, segundo ele, ocorre quando o nome ou pronome "é o 'termo determinante'" e "modifica um nome substantivo ou tratado como determinado". (CÂMARA JR., 1998, p. 79). Por exemplo, em *cadeiras pretas* [grifo do autor] há o nome substantivo, determinado *cadeiras* e o nome adjetivo, determinante *pretas*.

Câmara Jr. (1998) afirma que a categoria dos verbos expressa "processos" e apresenta as noções gramaticais por meio de morfemas de tempo e modo, referentes a si mesmos, e de pessoa referente ao seu sujeito, ou ser a que ele é associado como ponto de partida do processo que designa (CÂMARA JR., p. 78).

Segundo o autor, o que caracteriza o pronome é que, ao contrário do nome, ele nada sugere sobre as propriedades por nós sentidas como intrínsecas no ser "cadeira" [...], ou "flor" [...] ou "homem" [...] o pronome limita-se a mostrar o ser no espaço (CÂMARA JR., 1998, p. 78).

Martins (2000), em estudo sobre os valores estilísticos da palavra, afirma que as palavras lexicais, "também chamadas *lexicográficas, nocionais, reais, plenas* [grifos da autora], mesmo isoladas, fora da frase, despertam em nossa mente uma representação,

seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações". De acordo com a autora, as palavras lexicais têm significação extralinguística ou externa, visto que remetem a algo que está fora da língua e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social (MARTINS, 2000, p. 77). Segundo a autora, as palavras lexicais são os substantivos, os adjetivos, os advérbios derivados de adjetivos ou correspondentes a eles e os verbos, exceto os verbos auxiliares e de ligação, "que são palavras gramaticais" (MARTINS, 2000, p. 77).

Nessa perspectiva, o aparato teórico apresentado oferece subsídios para a compreensão de como as categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos são aplicadas, contribuindo para que os estudantes autores expressem seus conhecimentos e suas ideias. Outrossim, observa-se como como se constrói o sentido nos decretos elaborados pelos alunos, considerando-se a expressão de sua identidade e as especificidades de sua deficiência visual.

## 3 ANÁLISE DO *CORPUS*

O estudo do gênero textual *decreto* e de suas características, com os alunos do nono ano do Instituto Benjamin Constant, baseou-se na leitura do Decreto nº 9.405, de 11 de junho de 2018, que trata da acessibilidade em microempresas e em empresas de pequeno porte. O trabalho de leitura e escrita de decretos foi realizado com estudantes cegos e com baixa visão com idades entre 15 e 30 anos, alguns deles com deficiência intelectual. Para compor o *corpus* deste artigo, selecionaram-se duas redações, que se destacaram, sobretudo, pela originalidade.

Os textos a seguir transcritos são, respectivamente, um decreto sobre aulas, da autoria de um aluno cego de 16 anos, e um decreto sobre doação, venda e distribuição de bonecas, da autoria de uma aluna cega de 19 anos. Ressalte-se que esses estudantes usam, para leitura, material impresso em braille e a máquina de escrita em braille para escrever. A seguir, apresenta-se a primeira redação em análise.

> Decreto número 1 de outubro de 2018
> Decreto sobre a aulas que já ocorrem normalmente de segunda-feira a sexta-feira, a ministração dessas aos sábados e aos domingos e em todos os dias do ano.
> Artigo 1º. Para tal decreto ser concretizado, é obrigatório o aumento do salário do professor para R$83.000.000.000,00.
> § 1º. Ademais, o aluno deverá permanecer no mínimo, 11 horas na escola. Entretanto, para que isto seja possível, devem ser oferecidas ao aluno, no mínimo, 3 refeições por dia.
> Artigo 2º. Levando em conta o que está previsto neste decreto, aos sábados e aos domingos deverão ser ministradas as seguintes matérias: Geografia, Português, Filosofia, Sociologia, História, Matemática e Física.

O estudante aplica, com êxito, algumas características do gênero textual *decreto* em sua produção: numeração do decreto, data de publicação, tema: "sobre aulas", ordenação de artigos, parágrafo relacionado a um artigo. Nota-se também a modalização deôntica, que corresponde às marcas textuais com o sentido de obrigatoriedade, permissão e proibição: "é obrigatório", "deverá permanecer", "devem ser oferecidas", "deverão ser ministradas".

Por meio do registro de valores e quantidades, o aluno enfatiza a importância do trabalho docente, o tempo de permanência na escola e a merenda, com o auxílio da

expressão “no mínimo”. O estudante estabelece o salário de R$83.000.000.000,00 para o professor, o tempo mínimo de 11 horas diárias na escola e o mínimo de 3 refeições diárias a serem oferecidas aos discentes.

O emprego dos substantivos permite observar, no texto, o destaque a elementos do mundo físico, psíquico e social do aluno. Por meio dessa classe de palavras, que apresenta significação extralinguística, ele revela suas crenças e apreços, ou seja, as coisas que acredita serem importantes: “aulas”, “salário”, “professor”, “aluno”, “escola”, “refeições”.

Ressalte-se que o aluno autor estabelece o estudo de algumas disciplinas para os sábados e domingos, dias geralmente reservados a atividades de lazer. Por meio da enumeração de substantivos próprios, que nomeiam matérias escolares, o estudante expressa o prazer que sente ao estudar e aprender Geografia, Português, Filosofia, Sociologia, História, Matemática e Física, visto que aproxima essas disciplinas das atividades realizadas em momentos de lazer. A respeito desse aluno, vale salientar que gosta muito de estudar, de modo que o tema de sua redação foi uma escolha muito coerente com seu perfil.

A seguir, apresenta-se uma leitura do segundo decreto selecionado para o *corpus* deste trabalho.

> RJ, 4 de outubro de 2018.
> Decreto número 18
> Dispõe sobre a doação, venda e distribuição das bonecas e suas tecnologias.
> Art: 1º. As bonecas devem ter cada vez mais a tecnologia avançada.
> Art: 2º. As bonecas dever ser vendidas por preços muito mais baratos para pessoas que não tem condições de comprá-las. Comprando bonecas pela internet através do mercado livre elas não devem demorar para chegar nas casas, e devem chegar com segurança.
> Art: 3º. Bonecas em cada lançamento devem ter a tecnologia cada vez mais avançada.
> Art: 4º. É necessário construir mais hospitais de bonecas, lojas de brinquedos e muita construção delas.
> Art: 5º. Precisamos muito de mais doações e distribuição de bonecas e muitos outros brinquedos.
> Art: 6º. As lojas de brinquedos as bonecas mais lançadas nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 devem estar nas primeiras fileiras.
> Art: 7º. Devem existir mais acessibilidade em lojas e hospitais de brinquedos.
> Art: 8º. Devem ter também muito atendimento aos deficientes físicos, visuais, alditivos etc. Para ficarem todos bem atendidos para comprar bonecas e muitos brinquedos em segurança.

Assim como a primeira redação, o segundo decreto apresenta algumas características do gênero textual em foco, demonstrando que os alunos conseguiram aprender aspectos relativos à forma e ao conteúdo dos decretos. Nesse texto, a aluna numera o decreto, coloca a data de publicação, aponta o assunto que será tratado: “dispõe sobre a doação, venda e distribuição das bonecas e suas tecnologias”, apresenta os artigos em ordem. A modalização deôntica é marcada, sobretudo, com o emprego do verbo “dever” na formação de locuções verbais: “devem ter”, “devem ser vendidas”, “não devem demorar”, “devem chegar com segurança”, “devem estar”, “devem existir”.

Por meio da aplicação de substantivos, sendo alguns acompanhados por adjetivos, a estudante destaca elementos concretos ou abstratos, que considera relevantes em sua realidade física, social e psíquica: “venda”, “doação”, “distribuição”, “bonecas”, “tecnologia avançada”, “preços baratos”, “internet”, “Mercado Livre”, “casa”, “lojas”,

“hospitais”, “segurança”, “construção”, “pessoas que não têm condições” – nesse caso, o substantivo é delimitado por uma oração adjetiva – , “acessibilidade”, “atendimento”, “deficientes físicos, visuais, auditivos etc.”.

A aluna elabora um decreto sensível, que convida ao lúdico. Ela propõe um mundo repleto de bonecas e brinquedos e estabelece que esses objetos estejam acessíveis a todos. A sensibilidade pode ser observada, por exemplo, na proposição de hospitais para bonecas e brinquedos. Percebe-se que, na ideia da estudante, as bonecas merecem atenção, cuidados e carinho. Destarte, no texto dela, as bonecas assemelham-se às pessoas, constituindo-se metáforas do ser humano.

A questão da acessibilidade é abordada em diversos momentos no decreto da estudante, todavia cabe destacar que, no artigo 6º, quando ela destaca que as bonecas mais lançadas, ou seja, as novidades devem estar nas primeiras fileiras, nota-se que sua condição de pessoa cega se insinua nas entrelinhas da redação. Se as bonecas mais modernas, com a tecnologia mais avançada, que são do interesse da aluna, estiverem atrás, será mais difícil para ela, uma pessoa cega, ter acesso. Além disso, no artigo 8º, percebe-se que a estudante pretende incluir todas as pessoas com deficiência no que diz respeito ao atendimento nas lojas de brinquedos. Isso é feito pelo uso da partícula “etc.”, por meio da qual a aluna tenta incluir alguma categoria de deficientes que porventura não tenha sido mencionada no decreto.

Cabe uma observação sobre a estudante que criou o segundo decreto apresentado neste trabalho. Trata-se de uma aluna de 19 anos com um leve comprometimento cognitivo, de modo que o apreço por bonecas caracterizava o seu comportamento na ocasião em que a atividade foi realizada, aproximando-a de uma conduta infantil.

As atividades foram aproveitadas pelos alunos autores como oportunidades para expressarem seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, e para exprimir suas ideias de maneira espontânea e criativa. Por meio da elaboração de decretos, os estudantes manifestaram o estado de seu aprendizado sobre esse gênero e se posicionaram em relação aos temas destacados por eles, como educação, valorização do professor, disciplinas escolares, acessibilidade, inclusão, ludicidade. Vale salientar que os textos foram produzidos a partir do ponto de vista de adolescentes cegos, de sua experiência peculiar e de seu modo diferenciado de se relacionar com o mundo, em uma sociedade que não consegue contemplar a diversidade, discriminando e excluindo os considerados mais frágeis, dentre eles os deficientes.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas produções selecionadas para compor o *corpus* deste artigo, elaboradas por estudantes do nono ano do Instituto Benjamin Constant, um adolescente cego de 16 anos e uma jovem cega de 19 anos, demonstram que os alunos entenderam o gênero textual *decreto*, suas características e sua finalidade. Nos decretos que compuseram, percebem-se algumas características do gênero textual em foco, como numeração do decreto, data de publicação, artigos ordenados, parágrafo relativo a artigo, marcas de modalização deôntica.

Por meio do estudo e da elaboração de decretos, os alunos autores expressaram seus conhecimentos linguísticos e de mundo e manifestaram suas considerações a respeito dos temas que escolheram para discussão: aulas e doação, venda e distribuição de bonecas. Observa-se, portanto, a vontade dos estudantes de se posicionar em relação a esses tópicos e assuntos afins, a partir do ponto de vista da pessoa com deficiência visual e da sua experiência de viver em uma sociedade que discrimina e exclui.

A leitura dos decretos criados pelos aprendizes, com atenção às categorias dos substantivos, dos adjetivos e dos verbos, palavras de natureza lexical, revela valores, noções do mundo extralinguístico que se inserem nas redações. Na análise dessas classes de palavras, percebe-se que sua aplicação contribui para uma arquitetura sígnica pela qual os alunos autores elaboram sua compreensão do mundo, da língua, da escrita e do gênero textual *decreto*, direcionando seu discurso para a defesa das questões e ideias que consideram importantes.

## 5 Referências

BRASIL. **Decreto** nº 9.405, de 11 de junho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9405.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Adaptação: DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício. Trad.: DECÂNDIO, Fabrício; MACHADO, Anna Rachel. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade verbal**: Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. Disponível em: http://www. dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidadeverbal.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A GRAMÁTICA EM CONFLITO: A UTILIZAÇÃO DO "A GENTE" POR UMA HISTÓRIA SOCIAL E GRAMATICAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Patrícia Pimentel Marques Cêsca (UERJ)[39]

**Resumo:** Por tempos, a gramática tradicional imperava no ensino da língua portuguesa no Brasil. Esse olhar foi ampliado, e hoje se compreende a importância da contextualização do ensino. O grande desafio do professor de Língua Portuguesa no século XXI é refletir, durante suas aulas, sobre as lacunas deixadas pelos livros didáticos, já que o ensino da língua materna é pautado nesses materiais. O docente é mediador do processo e precisa combater esse afastamento que as gramáticas tradicionais proporcionam aos alunos, uma vez que essas não levam em conta as possibilidades de uso da língua. Nota-se a importância dos registros linguísticos, pois, em cada contexto, o ato comunicativo apresenta recursos distintos, e cabe ao professor mediar possíveis conflitos gerados pelo tradicionalismo engessado. O objeto de estudo desta pesquisa é refletir, segundo a visão funcionalista, a gramaticalização da expressão "a gente" a partir da análise comparada dos livros didáticos de William Cereja (2016) e de Cibele Lopresti (2019). A estratégia metodológica utilizada é uma análise cronológica desde a gramática filosófica até a gramática funcionalista, examinando como os gramáticos Lima (2013), Cunha (2013), Bechara (2009) e Azeredo (2018) se reportam ao uso da expressão e como ela é apresentada nos textos escolares.

**Palavras-chave**: Ensino da língua materna. Gramática. Locução pronominal "a gente".

## INTRODUÇÃO

A linguagem, desde a antiguidade, é necessária para a comunicação humana, sendo fundamental para a vida em sociedade. Ela permite ao homem organizar o pensamento e as ações, podendo, assim, consumir, armazenar e comunicar uma quantidade extraordinária de informações sobre o mundo a sua volta. Segundo Charaudeau (2014), a linguagem é um poder, talvez o primeiro, do homem, uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social. Nesse sentido, cada grupo apropria-se de um comportamento que lhe é peculiar e isso se manifesta também em suas maneiras de falar e escrever, de modo a utilizá-lo como lhe convém.

[39] Mestranda em Letras, Ensino da Língua, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), propatriciacesca@gmail.com

O componente ideológico da linguagem é inevitável, pois o ser humano é, antes de qualquer coisa, um ser ideológico, cuja visão de mundo está impregnada de crenças, as quais são construídas na história e na sociedade. Diante disso, o presente trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica, tem por objetivo refletir sobre o uso da expressão "a gente" em substituição do pronome "nós" e a sua relação com as gramáticas normativa e funcionalista da língua, bem como apontar a visão dos teóricos Rocha Lima (2013), Celso Cunha (2013), Ivanildo Bechara (2009) e José Carlos Azeredo (2018) sobre o assunto, exibindo, ao final, a abordagem dessa expressão nos livros didáticos de William Cereja (2016) e Cibele Lopresti (2019) com o propósito de reconhecer o vocabulário de acordo com as necessidades, estabelecendo assim, um intercâmbio entre os grupos sociais, sem discriminação linguística.

## 2. A GRAMÁTICA E A SUA HISTÓRIA

A língua natural é uma forma de linguagem possibilitadora do processo de comunicação. Ela faz parte do comportamento humano, sendo repertório de todas as nossas representações, integrando a imagem sociocultural dos indivíduos. A língua é um instrumento e apresenta formas variadas, visto que a sociedade está dividida em grupos, e cada um deles apresenta variações na maneira de usar a língua materna. Quando nos comunicamos, não transmitimos apenas informações, mas a maneira de ver o mundo, e essa comunicação, numa circunstância específica, é denominada discurso.

Para Azeredo (2018, p. 53) "a língua é uma forma historicamente herdada e socialmente adquirida de conferir sentido às nossas experiências do mundo e de compartilhar essas experiências por meio de nossos atos de comunicação".

Com o surgimento da Linguística, considerando a complexidade da língua, não coube mais analisar palavras e seu comportamento apenas como meio de instruções usuais. Assim, tratar da língua tornou-se um estudo abrangente e com ramificações. Além do estudo gramatical, ocupado das formas linguísticas e das funções que desempenham na comunicação verbal, podemos tratar o texto por um viés analítico, procurando marcas de expressividade e palavras universais utilizadas de forma particular.

> Pela língua o homem exerce um poder de significação que transcende a função de nomear os dados 'objetivos' de sua experiência cotidiana: o papel da língua na expressão de 'conceitos potencialmente significativos' torna o ser humano capaz de criar os universos de sentido que circulam na sociedade sob a forma de enunciados/textos. (AZEREDO,2018, p.53).

O aprendizado da língua materna se dá no seio familiar e é desenvolvido em relações sociais, entre amigos, no meio acadêmico e em outros lugares do cotidiano. Logo, cada falante assume o conjunto linguístico que melhor se adapta, ou pelo maior tempo de convivência, e não há uma seleção prévia de "norma", mas vai se internalizando de acordo com intercâmbios estabelecidos.

Segundo Garcia (2010), saber escrever é uma técnica de organização do pensamento, aprender a escrever é aprender pensar. A fim de dar continuidade a uma língua, de forma a sistematizá-la como um todo e com o objetivo de usá-la surge o processo de gramatização. Para Auroux (2014), denomina-se gramatização o processo de descrever e instrumentar uma língua compondo seu saber metalinguístico, encontrando sua concretude em dois pilares: a gramática e o dicionário.

> O conjunto de processos que regulam a correspondência entre a construção das formas linguísticas e os respectivos significados

> (transparência) constitui a gramática de uma língua. A gramática é responsável, portanto, por uma parte do significado dos enunciados – aquele que pode ser reduzido composicionalmente, ou seja, como resultado dos meios pelos quais as unidades portadoras de significado se combinam para construir as frases. (AZEREDO, 2018, p. 134)

Segundo os dicionários da língua portuguesa: é o conjunto de regras individuais usadas para um determinado uso de uma língua. A palavra gramática tem duas origens, do grego *grammatiké*, traduzido como a arte de ler e escrever, pelo latim *grammatica* com este mesmo significado. Azeredo (2018), afirma que pensar em gramática é pensar em um conjunto de ensinamentos sobre o modo correto de escrever e falar de uma língua, é analisar uma imagem construída há séculos

A gramática é uma regra espontânea no relacionamento da língua, ela é a estruturação e ordenamento para a produção de sentido e elementos combinatórios da sintaxe. Sendo um sistema conflitante e passível de diversas concepções. Ela tem por objetivo regulamentar a língua, estabelecendo padrões de escrita e fala para os usuários de um determinado idioma.

> A Gramática, portanto, não é uma armadura que enrijece a frase, mas um sistema de meios que torna possíveis a elaboração e a troca de significados por meio da língua. Assim concebida, a gramática é parte do conhecimento que qualquer indivíduo tem de sua língua. Um conhecimento que é ativado no processo de produzir e compreender as frases/textos dessa língua. (AZEREDO, 2018, p. 136.).

Para a linguística, ciência que se ocupa da linguagem, como língua real, aquela praticada por seus usuários, a gramática serve para verificar a composição e a inter-relação entre as palavras dentro de uma oração ou frase, independentemente, do nível de conhecimento que o indivíduo possui, pois para ela a gramática é internalizada, mesmo que elas não sejam prenunciadas dentro dos padrões exigidos pelas regras.

## 3. A MULTIPLICIDADE DO CONCEITO DE GRAMÁTICA

A gramática da língua portuguesa surge no século XVI por Fenão d' Oliveira, publicada em 1536, e por João de Barros; em 1540. Contudo, é a partir do século XIX que há uma guinada na produção de gramáticas nesse idioma, conduta que se manteve ao longo do século XX. No entanto, é apenas no século XXI que as gramáticas brasileiras apontam uma tendência de desenvolvimento.

Segundo Vieira (2018), as gramáticas desse século, agora elaboradas por linguistas, se afastariam do modelo de gramatização tradicional, sugerindo inéditas mudanças teórico-metodológicas em que legitimam as normas falada e escrita condizentes com as práticas linguísticas do Brasil, pois a língua é viva e está em constante modificação por isso é natural que haja um distanciamento entre o que é ordenado pelas normas e o que é, realmente, utilizado pelos falantes.

É graças à gramática que a língua pode ser estudada, pesquisada, confrontada e preservada apresentando estruturas que permitem o uso padrão do idioma, não se pode definir a gramática como boa ou ruim, ela apresenta regras, mas não pode, apenas, prescrever o idioma, é necessário ter utilidade para os falantes, porque somos nós que movimentamos a língua, tornando-a um sistema vivo e variável.

Por ser um sistema heterogêneo, a gramática apresenta diversas abordagens, dividida em diferentes tipos, porém, este trabalho, irá se ater a uma breve visão das gramáticas filosófica; normativa e funcionalista.

## 3.2. A GRAMÁTICA FILOSÓFICA

O legado das gramáticas de origem greco-romanas, especialmente, as latinas ecoa na tradição gramatical da língua portuguesa. Originárias da gramática alexandrina, a visão filosófica se perpetua até hoje. Vista como a arte de ensinar e analisar o pensamento, as gramáticas filosóficas preocupavam-se com a construção do pensamento. A linguagem, segundo essa visão, é apreciada a partir dos conceitos da literatura clássica grega, levando em consideração a língua e o estilo dos prosadores e poetas da época.

> Os filósofos gregos foram os percursores dos estudos linguístico-gramaticais no Ocidente. Entretanto, foi particularmente com os filólogos e gramáticos alexandrinos – sendo Dionísio Trácio o de maior alcance entre nós – que se instituiu a perspectiva doutrinária na história das ideias linguísticas. As reflexões sobre a linguagem passaram a ser limitadas pelo contexto da literatura clássica grega da língua e do estilo de poetas e prosadores renomados, considerados os donos da língua correta, do bem falar e escrever. Isso acabou por constituir uma tradição milenar Ocidental (o PTG), responsável por nortear as concepções envolvidas nas reflexões e práticas gramaticais desde então. (VIEIRA, 2018, p. 41).

Considerado o primeiro autor da gramática da língua portuguesa, Fernão d' Oliveira (1536), afirma que a gramática é a arte de ensinar a ler e escrever bem uma língua. Sua gramática explora um estudo arqueológico da língua, sendo a primeira gramática publicada, ela aponta os primeiros registros sobre ortografia, acento, etimologia e uma analogia da nossa linguagem em comum e particular, para ele, a linguagem é uma figura de entendimento.

Ao levar em consideração que o pensamento é privilégio do ser humano, Jerônimo Soares Barbosa (1849), declara que a gramática é a arte que nos ensina a analisar nossos pensamentos e enunciá-los, isto é, a arte de falar e escrever corretamente. Segundo este autor, a gramática é dividida em duas partes: a primeira, aborda a lógica, isto é, ensina a analisar os signos e as relações que os ligam, denominando a sintaxe; já a segunda, ensina a enunciar o pensamento por meio das palavras faladas (ortoepia) ou por meio das palavras escritas, ou seja, a ortografia.

Diante disso, observa-se que a linguagem é objeto de estudo desde os processos alexandrinos. As gramáticas filosóficas e por consequências as tradicionais, ainda que deem preferência a linguagem de prestígio, não deixam de pesquisar esse processo de comunicação, o qual é utilizado tanto pelos grupos privilegiados quanto pelos que não têm privilégios. Ao considerar que a língua tem a ver com o raciocínio e com o escrever e falar bem, as gramáticas filosóficas são as pioneiras nas divisões das classes gramaticais, nos estudos ortográficos e nas análises sintáticas.

## 3.3. A GRAMÁTICA NORMATIVA

De acordo com Jose Borges Neto (2012), a teoria das línguas humanas, que surgiu na antiguidade greco-romana e foi desenvolvida ao longo dos séculos, é chamada de gramática tradicional a qual se mantem até os dias de hoje.

> Chamo de gramática tradicional a teoria das línguas humanas surgida na antiguidade clássica e que se mantém essencialmente igual até os nossos dias, dando forma às gramáticas escolares, por exemplo. Essa

> teoria tem sua formulação completada já na Idade Média e é a base do pensamento sobre as línguas humanas em, pelo menos, todo o mundo ocidental. (NETO, 2012).

Como concepção teórica, a gramática tradicional será chamada também de gramática normativa ou prescritiva, cujo objetivo é ensinar a língua, aquela que se ensina na escola, por meio dos livros didáticos, buscando uma padronização em que se estabelece as normas do escrever e falar corretamente. Neste sentido, a gramática é um conjunto de conceitos e afirmações sobre o funcionamento da língua. Não levando em consideração os fatores socioculturais, isto é, a língua em uso, desconsiderando o falante.

> O que é a Gramática Normativa? É a própria Gramática descritiva, utilizada com intenção didática, com a finalidade de corrigir os desvios da língua padrão, ou melhor, as influências, na língua padrão, das línguas locais e das diversas formas de linguagem coloquial. Nas escolas ensina-se a Gramática, não apenas descrevendo os fatos, mas também chamando a atenção para as distorções, as contaminações, os erros. Toda vez, pois, que a Gramática Descritiva transforma uma das suas conclusões em preceito, em princípio diretivo, ela se coloca na posição de Gramática Normativa. Portanto, Gramática Normativa não é algo diferente da Gramática Descritiva, é uma "atitude" da Gramática Descritiva, atitude didática, atitude com finalidade prática. (MELO, 1970, p.11).

No Brasil, as gramáticas normativas contemporâneas de Rocha Lima (2013), Celso Cunha (2013) e Bechara (2009), sendo este, de acordo com as academias, o último gramático tradicionalista, são as mais pesquisadas pelos estudantes e pesquisadores da língua portuguesa. A partir disso, este trabalho fará uma breve abordagem, segundo esses autores, sobre a visão tradicionalista.

A Gramática Normativa da Língua Portuguesa do professor Rocha Lima (2013) teve sua primeira versão publicada em 1957. Ela é considerada uma obra de referência que traz consigo uma história com mais de cinquenta anos de existência e com várias edições. Contudo, a estrutura normativa da gramática como: sua doutrina, suas orientações e as exemplificações, selecionadas das literaturas, não foram modificadas.

Para o autor, a Gramática Normativa (GN)[40] só permanece o que aspirou a ser, se ela continuar como um livro que sistematiza as normas da modalidade culta do idioma nacional, o que, para ele, é primeiro ofício do professor de Português. A partir disso, a visão de gramática normativa segundo Rocha Lima[41], muito tem a ver com visão da gramática filosófica, pois em ambos os casos, a referência de linguagem parte dos prosadores e poetas de suas épocas, o que, para o gramático, é a continuidade histórica das formas do idioma.

A gramática do português contemporâneo de Celso Cunha(2013) foi idealizada a partir de uma necessidade de transformar o ensino da língua portuguesa não só em Portugal e no Brasil, mas em todos os países em que se estuda o nosso idioma. Na visão de Cunha, faltava uma descrição do português contemporâneo que levasse em conta as

[40] GN - Gramática Normativa

[41] Distingue-se, assim, a gramática *normativa* da gramática *descritiva*, que examina a língua como "sistema de meios de expressão", sem levar em conta a sua utilização imediata como código de bem falar e escrever. É claro que se trata de disciplinas interdependentes, porém de finalidades distintas. (**Gramática normativa da língua portuguesa** - Rocha Lima. p. 38)

diversas normas admitidas como padrão em Portugal e no Brasil servindo de fonte de informação e guia orientado da linguagem escrita e falada.

Celso Cunha (2013) traz à tona a discussão de que, até aquele momento, só se servia do bom falar da língua a partir da linguagem erudita de Portugal, e tudo o que estava fora desse contexto era considerado desvios gramaticais, com isso, de certa forma, o autor passar a aceitar outros aspectos da linguagem.

Logo, a gramática do português contemporâneo é uma tentativa de descrição do português atual, ou seja, da língua utilizada pelos autores do romantismo dos nossos dias. Não desprezando, ao analisar, os empregos e valores afetivos da linguagem coloquial do idioma, o que o diferencia da gramática tradicional de Rocha Lima, pois, enquanto Rocha Lima leva em conta a linguagem culta como as gramáticas filosóficas; Celso Cunha, também utiliza a linguagem, porém, privilegia, a linguagem utilizada pelos autores do romantismo português, brasileiro e africano.

Ivanildo Bechara (2009), embora considerado pelas academias como o último gramático tradicionalista, não se considera como tal. Ele afirma fazer uma gramática descritiva[42] da língua, em que o foco não é transcrever todo o sistema de normas, mas sim aplicar uma teoria. Contudo, ainda que ele comece essa transição; essa ruptura da visão tradicional para a visão funcionalista, ele está mais para o viés tradicionalista do que para funcionalidade da língua em uso.

Diante disso, cabe ressaltar que na visão do autor, o que se põe em xeque com a gramática descritiva é considerar que um texto falado também é um texto, o qual tem suas regras específicas, e não considerar o que está fora das normas gramaticais tradicionais como erro.

## 3.4. A GRAMÁTICA FUNCIONALISTA

A Gramática Funcional é uma teoria da organização gramatical da língua natural, da língua em uso, empregada na interação. Ela tem como objetivo a totalidade, a interação do falante, isto é, com propósito do usuário ao emitir a mensagem, de maneira que o ouvinte consiga entender, decodificar e interpretar.

> A gramática funcional pretende-se igualmente aplicável a todas as línguas e todos os tipos de língua. Na prática, isso significa uma tentativa de atingir o equilíbrio entre o geral e o particular: as descrições não devem ser tão específicas de uma língua que não possam ser transferíveis para outras línguas, nem podem ser tão gerais que as peculiaridades das línguas individuais sejam obscurecidas (NEVES, 1997, p.147).

Segundo Neves (2001), quando se fala em gramática, se fala do homem. Um ser racional, dotado de linguagem, cujo pensamento é estruturado em cadeias faladas, tornando-o usuário da língua, o senhor das regras que regem a combinação dos elementos. A gramática está nele; na sua fala.

Partindo do pressuposto que a atividade de comunicação por meio das palavras é sempre um acontecimento sociocultural, Azeredo (2018), que é um dos gramáticos mais

[42] Na verdade, entende-se a descrição voltada para a linguística. Antes da linguística, que foi próximo ao surgimento desta gramática, só existia a gramática normativa, a qual dita as regras; normas do bom uso da língua portuguesa da elite. Logo, a linguística, que pode ser igualada à ciência da descrição da língua, ela vem criticar que só um tipo de linguagem é bem quista pela gramática normativa. (Moderna gramática portuguesa - Evanildo Bechara).

estudado e pesquisado do nosso país, é responsável pela elaboração da gramática Houaiss, cujo objetivo é explorar a variedade padrão escrita no português do Brasil. Nesse exemplar, ele afirma que o propósito da obra vai além de uma comparação entre o uso e sua descrição, uma vez que sua finalidade é o dom da palavra como traço único da espécie humana, ressaltando que a gramática não é o único instrumento para dar suporte à forma de organização do conhecimento, porém é o mais sólido.

Destinando se aos usuários da língua portuguesa em geral, os exemplos utilizados na gramática Houaiss, ainda que majoritariamente sejam derivados do uso culto corrente do português do Brasil, demostram que há um equilíbrio entre a tradição e a renovação do português brasileiro. Não há uma abordagem autoritária, e sim um tom acessível ao leitor para que ele se sinta estimulado a tirar suas próprias conclusões mediante ao estudo dos fatos da língua.

Sendo assim, Azeredo (2018), afirma que por muitos anos o estudo da linguagem tinha de um lado a gramática como prescrição de um modelo de língua e, de outro, completando-a, a retórica, como conjunto de preceitos para tornar a palavra um meio de convencimento, de persuasão. Porém, como conceito da moderna ciência, a gramática refere-se ao sistema de normas que permite ao falante de uma determinada língua construir e compreender suas próprias frases, visto que uma língua só é uma forma de comunicação e o conjunto de regras para construir esse processo é denominado gramática.

Diante dos fatos, os autores funcionalistas descordam das gramáticas tradicionais por considerarem que tudo que foge à regra culta é considerado erro, pois, segundo as gramáticas filosóficas / tradicionais, tudo que era dito como “brasileirismo”, isto é, tudo que era relativo à fala do português do Brasil não era considerado. A gramática funcionalista considera que há uma norma do bem falar, do bem escrever e todas elas devem considerar o contexto de uso.

## 3.5. A GRAMÁTICA E A LINGUÍSTICA

A diferença e a relação entre a gramática e a linguística podem ocorrer a partir de pontos de vistas variados. O primeiro ponto, que pode ser corriqueiro e por este motivo é o que dá menos trabalho ao pensamento, é o que concerne a linguística como ciência da língua real. Efetivamente, praticada por seus usuários. E a gramática como figurino, uma espécie de uso da forma correta, de como os cidadãos devem usar para mostrar um estudo de qualidade e uma boa educação. Conhecer gramática tem raízes históricas e profundas. Essa ideia de perfeição só é encontrada nos textos literários escritos que atravessam os séculos.

Azeredo (2018) afirma que a linguística, como ciência, se ocupa da linguagem, a língua real, aquela praticada por seus usuários. A linguística como ciência tem um compromisso com a neutralidade, ou seja, um olhar neutro. A ciência da linguagem não poupa esse olha ideológico da gramática, o que tornou o estudo da língua movido por preconceito.

A verdadeira natureza da linguagem humana é desconhecida, pois há um divisor de águas na história da formação do pensamento científico com a linguística do século XIX. Era uma ciência histórica da língua (estuda a escrita), e não uma ciência descritiva. Ela ainda se ocupa dos aspectos históricos da evolução da língua, mas foi graças ao estruturalismo que a visão da língua como sistema, sobretudo do uso oral, o uso falado, a língua falada, passa a ser o objeto de estudo.

A grande crítica à tradição gramatical é propiciada, porque a escrita não se dá para preencher as lacunas do discurso, é essa necessidade, de não deixar lacunas, que faz da

escrita uma produção artificial da linguagem, uma vez que a perfeição da língua está na expressão.

Outro modo de relacioná-las, consiste em ver a primeira como uma atividade de pesquisa amparada em teorias sobre a linguagem, muitas vezes em competição entre si, com a finalidade de descrever a estrutura e o funcionamento das formas de uma língua, compreendendo, neste caso, o amplo e diversificado conjunto de esforços com vista à produção de uma melhor análise e o aprimoramento da teoria.

## 4. A GRAMATICALIZAÇÃO DA LOCUÇÃO "A GENTE"

A metodologia de cunho bibliográfico e as teorias que serão utilizadas nesta pesquisa servirão como conexão para o pensamento crítico do professor, a fim de fomentar a sua curiosidade sobre o tema, uma vez que a linguagem faz parte da imagem sociocultural do indivíduo, e é preciso preparar muito bem o professor de língua para que ele saiba lidar com as adversidades que encontrará na sala de aula, pois a fala não tem regras, não há formas boas ou ruins. A função dele é mostrar, aos alunos, as modificações que a língua apresenta, informando que ela é um comportamento; é uma atividade que apresenta uma face social e não pode ser marginalizada.

A partir disso, o professor de Língua Portuguesa deveria gozar, em sua jornada, de uma atualização constante, uma vez que o nosso país, por extensão, difere seu linguajar de acordo com cada região e com cada situação comunicativa, para que, diante dessas diversidades, ele consiga contemplar todas as formas apresentadas por seus alunos, de maneira que todos sejam representados.

De acordo com a perspectiva funcionalista, os estágios de mudanças e variações linguísticas que os itens lexicais são submetidos são chamados de gramaticalização. Neves (1997) afirma que a gramaticalização é definida como um processo pelo qual os itens e as construções gramaticais passam, em um determinado contexto linguístico, a servir a função gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Azeredo (2018), em consonância, diz que o processo de gramaticalização é um conceito funcionalista que se refere à mudança que a forma lexical é submetida, como a transformação, por exemplo, de um adjetivo para um advérbio.

Como já expressado anteriormente, a língua é viva e passa por muitas transformações, e isso não é diferente com a língua portuguesa. O português do Brasil por ser uma língua muito diversificada, no que se refere ao léxico ou a construção sintática, sofre constantes modificações, e o que é frequentemente empregado em uma nova função, passa a assumir uma nova categoria como elemento gramatical, tornando-se mais regular e contínuo de acordo com as motivações e as repetições de uso. Diante disso, a introdução da forma gramaticalizada da locução *a gente* no português do Brasil gerou uma repercussão entre os gramáticos da nossa língua. Levantou-se, então, um questionamento: Essa locução pode exercer a função de pronome ou é apenas marca da oralidade?

No que tange à gramatica funcionalista, a locução "a gente" originou-se a partir do substantivo *gente* que empregado em certos contextos, passou a fazer parte de uma outra classe gramatical, tratando-se de um caso de gramaticalização. Essa locução é formada pelo artigo definido feminino e pelo substantivo "gente" e pode fazer referência a um sujeito que fala (nós) ou às pessoas de modo geral (população, povo). Essa expressão tem valor semântico de pronome e é usada, em alguns contextos, como sinônimo ou em substituição do pronome nós.

No que diz respeito à gramática tradicional, a locução não é citada por Rocha Lima (2013) e nem por Bechara (2009), ainda que este último marque a transição entre a

gramática tradicional e a funcionalista. Já o gramático Celso Cunha (2013), mesmo sendo tradicionalista, apresenta essa expressão como fórmula de representação da 1ª pessoa. Contudo, ele não a considera uma locução pronominal, e sim uma marca da oralidade. Veja a seguir:

> No colóquio normal emprega-se a gente por nós e, também, por eu: Houve um momento entre nós, em que a gente não falou. (F.Pessoa, QGP, nº 270.) - Não culpes mais o Barbaças, compadre! A gente só queria gastar um bocadito de dinheiro. (F.Namora, TJ, 165.) - Você não calcula o que é a gente ser perseguida pelos homens. Todos me olham como se quisessem devora-me. (C.dos Anjos, DR, 41.) (CUNHA, Celso, p. 310, 2013).

Diante do exposto, entende-se que nos dias atuais é impossível não levar em consideração que a expressão "a gente" já esteja internalizada e faça parte do vocabulário do brasileiro, e cabe ao professor de Português apresentar essa locução como opção de substituição do pronome "nós".

## 4.1. A EXPRESSÃO "A GENTE" E OS LIVROS DIDÁTICOS

Os vocábulos, da língua portuguesa, seguem a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), a qual está fundamentada no legado gramatical das línguas grega e latina. O objetivo da NGB[43] é padronizar a nomenclatura gramatical em uso no nosso país, como, por exemplo, nas instituições de ensino e nos livros didáticos. Diante disso, esta parte do trabalho, tratará a abordagem da expressão "a gente" segundo os livros didáticos, a Gramática: texto, reflexão e uso de Willian Cereja e Thereza Cochar (2016) e Geração Alpha de Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti (2019), ambos utilizados em muitas escolas privadas de ensino básico no Rio de Janeiro.

Até o século XIX, o ensino da língua portuguesa no Brasil tinha como referência a tradição greco-latina, cujo modelo e regra do falar e escrever bem estavam pautados nos textos clássicos da literatura, o que não condizia com as terminologias aplicadas aos estudos linguísticos. Hoje, os livros didáticos, que são instrumentos para o ensino da língua portuguesa, são norteados pela NGB, o que de certa forma não anula os conflitos anteriores, pois, ainda que os materiais sigam as normas, eles são livres para escolher qual concepção gramatical será a referência de suas obras.

Ao analisar os livros didáticos de Cereja e Cochar (2016) e Lopresti e Marchetti (2019), observa-se que eles seguiram vieses gramaticais diferentes. O primeiro, ao tratar dos pronomes pessoais do caso reto, apresentou a expressão "a gente" como forma de substituição do pronome nós, porém não afirmam ser uma locução pronominal, mas levam em consideração a língua em uso. Já o segundo, não aborda e nem faz menção à expressão, o que deixa claro que o material foi produzido seguindo a visão tradicionalista, isto é, não consideram a diversidade da língua.

Diante dessas divergências, cabe ao professor mediar os conflitos existentes entre os materiais didáticos, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa, infelizmente, ainda,

[43] NGB, Nomenclatura Gramatical Brasileira, preparada por filósofos e linguistas, foi estabelecida por portaria do Ministério da Educação e Cultura e recomendada para adoção no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem a verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino e abrange as três divisões da gramática: Fonética, que se refere aos elementos sonoros da linguagem, ex: palavras átonas e tônicas, ditongo tritongo e hiato etc. Morfologia, referente a formas e transformações das palavras, ex: prefixo, sufixo, verbo, advérbio etc., e Sintaxe que é a disposição das palavras nas frases e das frases no discurso, ex: sujeito, predicado, oração, oração subordinada etc.

em sua maioria, são pautadas nos livros, e caso o professor não esteja atualizado, limita-se ao que está escrito ali e, mesmo que não intencionalmente, acaba desprestigiando a língua em uso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão *a gente* por ser usada no português brasileiro e empregado na oralidade gera conflitos, uma vez que nas gramáticas tradicionais de Rocha Lima (2013) e Bechara (2009) não há registros da expressão, pois há uma normatização que não parte do uso. Na gramática contemporânea de Celso Cunha (2013), embora seja tradicional, cita a locução, porém como expressão de uso coloquial, o que difere da gramática funcionalista de Azeredo (2018), pois por prezar pela língua em uso, a expressão é reconhecida como pronome pessoal do caso reto, sendo utilizada em substituição do pronome "nós".

O grande desafio do professor de Língua Portuguesa no século XXI é administrar, durante suas aulas, as lacunas apresentadas pelos livros didáticos, já que o ensino da língua portuguesa é pautado nesses materiais, pois, ainda que sigam a NGB, os autores têm autonomia para escolher qual conceito gramatical irá seguir. O professor é mediador do processo e precisa combater esse afastamento que as gramáticas tradicionais proporcionam aos alunos, uma vez que elas não levam em conta as possibilidades de uso da língua.

A presente pesquisa, não tem o intuito de discutir qual viés é mais adequado ou inadequado, e sim mostrar que a língua sofre modificações de acordo com o contexto, e que o professor necessita de tempo e oportunidades para se dedicar à pesquisa para que mediante a esses conflitos, tenha aptidão para abordar diferentes perspectivas contemplando todos os envolvidos no processo de ensino - aprendizagem.

## Referências

AZEREDO, J.C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.

BARBOSA, Jeronymo Soares. **Grammatica philosofica da língua portugueza**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1871.

BECHARA, Evanildo, 1928- **Moderna gramática portuguesa** / Evanildo Bechara. – 37. Ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORGES Neto, José. **Gramática tradicional e linguística contemporânea**: continuidade ou ruptura? Todas as letras, v.14, n.1, 2012. (Disponível no site do autor).

CEREJA, Willian Roberto – **Gramática texto, reflexão e uso**: ensino fundamental, volume único / Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 5. Ed. São Paulo: Atual, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. ***Linguagem e discurso*: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Cibele Lopresti – **Geração Alpha língua portuguesa:** ensino fundamental – anos finais. 6º ano / Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti – 3.ed. – São Paulo. Edições SM, 2019.

CUNHA, Celso, 1917-1989 – **Gramática do português contemporâneo** / Celso Cunha & Lindley Cintra. – 6ª. ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. Ed. - Rio de Janeiro: FGV, 2010

MELO, G.C. **Gramática Fundamental da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970 [1967].

LIMA, Rocha, 1915 -1991. **Gramática normativa da língua portuguesa** / Rocha Lima. 51ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fonte, 1997

_____**A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo. Unesp; 1ª edição (1 janeiro 2001)

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: histórica crítica**. – 1ª. ed.- São Paulo: Parábola, 2018.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# DA REFERENCIAÇÃO À GRAMÁTICA: UMA LEITURA ANALÍTICA DA CRIAÇÃO ONOMÁSTICA DAS PERSONAGENS DE "NA BERMA DE NENHUMA ESTRADA E OUTROS CONTOS" DE MIA COUTO

Tatiane Mendes da Silva (UERJ)[44]

**Resumo**: Os nomes são marcas linguísticas detentoras de significados. Normalmente, ratificados por ritos religiosos ou certificações documentais. Na Bíblia, Deus distingue o dia da noite por conta de suas características. Quando um bebê nasce, o nome idealizado pela família fica registrado na certidão de nascimento. As coisas e os seres existem, sendo confirmadas pelo *ónoma*. Nesse sentido, a palavra – materialidade onomástica – guarda, por essência, o significante, o significado e as ressignificações dadas por cada usuário. Partindo desse pressuposto – como as palavras podem não só construir, mas também recriar o mesmo e outros mundos, além de apresentar uma função que ultrapassa a noção referencial por meio da nomeação- o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura analítica de alguns substantivos próprios empregados por Mia Couto ao batizar suas personagens, nos contos de *Na Berma de nenhuma estrada e outros contos* (2015). Para isso, algumas teóricas são pertinentes, como a teoria contextual de Lyons (1979) e Ulmann (1965) expostos pela Semântica Lexical e os critérios morfológicos, por Gonçalves (2006), que aludem sobre os processos marginais de formações de palavras. Portanto, de posse de uma metodologia de cunho bibliográfica e exploratória observará a criação onomástica de Mia Couto no *corpus* mencionado, abrangendo a importância estilística e expressiva que cada nome traz para a narrativa.

**Palavras-chave**: Neologia onomástica. Semântica lexical. Morfoestilística.

## INTRODUÇÃO

De carona na discussão científica e social de quem teria vindo primeiro o ovo ou a galinha, a relação inaugural para palavra e coisa também é assunto controverso entre linguistas, semanticistas e filósofos. Quem veio primeiro? Embora seja uma discussão com muitos desdobramentos e teorias, é consenso que entre a palavra e a coisa haja uma relação inerente ao ser humano. Desde que o mundo é mundo, usa-se a palavra para

[44] Mestranda em Letras, Descrição da Língua, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tatianemendesdasilva@gmail.com

identificar e distinguir objetos, seres e sensações. Consolidando-se, assim, o ditado popular: uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa.

Segundo Ana Maria Machado (2012), os nomes ultrapassam a noção de identificação e/ou classificação, pois ao nomear um ser marcas culturais, sociais e linguísticas entram em vigor. Os cristãos, por exemplo, desde as escrituras recorrem às características do ser ou do objeto para nomear, foi assim no ato de distinguir dia e noite. Os egípcios também diferenciavam os Deuses dos faraós por meio da nomeação. Os indígenas e africanos batizam os seus atentando-se para os atributos de cada indivíduo, acontecimento real ou literário.

Dessa maneira, o presente trabalho quer compreender, por meio de uma metodologia bibliográfica e investigativa, como Mia Couto apropria-se dos aportes semânticos e linguístico-gramaticais para batizar suas personagens no livro-corpus *"Na berma de nenhuma estrada e outros contos" (2015).* À vista disso, considerar-se-á alguns pressupostos da teoria contextual de Lyons (1979) e Ulmann (1965) expostos pela Semântica Lexical e os critérios morfológicos, por Gonçalves (2006), que aludem sobre os processos marginais de formações de palavras.

Portanto, de posse da base teórica, a criação onomástica de Mia Couto no *corpus* mencionado, poderia ser investigada sob três óticas: i) *Ónomas* derivacionais; ii) *Ónomas* gramaticais e, iii) *Ónomas* de mesclas lexicais. Contudo, um espaço com tal amplitude não caberia no espaço destinado ao artigo. Sendo assim, dando contexto ao contexto a análise focará na segunda ótica – *Ónomas derivacionais*. Tal observação, no entanto, não esvazia a proposta de compreender como o ato de nomear ultrapassa a ideia de referenciação, abrangendo a importância expressiva que cada nome agrega à narrativa.

## 2 DA REFERENCIAÇÃO À GRAMÁTICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS TÉORICOS DO *ÓNOMA*

A conceituação do *ónoma* relacionado ao nome próprio tem algumas origens estudadas e entendidas a partir do processo de gramatização[45] das línguas europeias. Nesse processo, revelou-se que as primeiras categoriais gramaticais da língua portuguesa foram o substantivo e o verbo, respectivamente, chamados de *ónoma* e *rhêma* pela tradição filosófica. O termo *ónoma*, palavra grega que significa nome, foi definido por Dioníso Trácio (170-90 a. C.) como a palavra munida de gênero, número e caso. Assim, aos nomes são acrescidos, além do traço semântico, difundido pela tradição alexandrina, um caráter morfológico, chegando, na atualidade, ao critério morfossintático.

Dessa forma, as alcunhas passam a ter a noção de nome/referente e nome/significado, ratificando a teoria dos signos linguísticos de Ferdinand Saussure (2006 [1916]), em que a palavra é reafirmada como detentora de significante e significado. Na atualidade, há várias maneiras e áreas da língua para o estudo dos nomes próprios. No presente artigo, trabalhar-se-á os *ónomas* ficcionais de Mia Couto *no corpus "Na berma de nenhuma estrada e outros contos (2015)"*, tomando por base os aspectos referenciais, gramaticais, semântico-lexicais e morfoestilístico. Para isso, faz se necessário compreender alguns pressupostos teóricos de cada área de estudo especificado.

### 2.1 O *Ónoma* e a Referenciação

[45] Processo de origem sistemático e com filiação doutrinária greco-romana de descrição e instrumentalização de uma língua por meio da produção de dicionários e gramáticas. (Auroux 1992, in: VIEIRA, Francisco Eduardo, a gramática tradicional: história crítica, 1 ed., São Paulo, Parábola, 2018.)

O estudo dos substantivos próprios pode ser feito por vários critérios. As gramáticas normativas optam por inclui-los na categoria de substantivo. As gramáticas descritivas, acentuam o caráter conotativo dos nomes e, com isso, possibilitam outras visões. Quando alguns especialistas optam pelo estudo motivado pela função denotativa, o aspecto referencial do nome é considerado. Assim, o nome é entendido com uma função discursiva, propiciando a retomada e a reconstrução de um texto.

Pelo caráter referencial, o nome é visto como uma norma de difícil sistematização, podendo ser compreendido no estudo do texto. Conforme alude a linguística textual, o estudo do texto e do contexto evidencia o caráter discursivo e referencial dos nomes próprios. Segundo Neves (2000), a intenção denominativa e individualizada torna tais elementos com traços referências importantes ao longo de um texto:

> Os substantivos próprios, diferentemente, não são nomes que se aplicam, em geral, a qualquer elemento de uma classe. Fazendo designação individual dos elementos a que se referem, isto é, identificando um referente único com identidade distinta dos demais referentes, eles não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, e não trazem, pois, uma descrição de seus referentes. (NEVES, 2000, p. 69).

Nesse contexto, a análise onomástica por meio da referenciação considera, apenas, o nome e a que(m) se refere. Entretanto, o caráter meramente denotativo é questionável, quando se está de posse de uma narrativa de Mia Couto (1955), pois dizer que as denominações feitas por ele, apenas assinalam uma personagem, retomando-a quando necessário, é desconsiderar o caráter semântico-discursivo que estes carregam ao longo da narrativa. Os batismos feitos são distintivos, designam um ser no ambiente espaço, mas também carregam marcas semânticas, linguísticas e culturais que podem ser entendidas pelo contexto.

## 2.2 *Ónoma* e Gramática

De substâncias - objetos pensados – a substantivo – classe que nomeia, os substantivos carregam na tradição gramatical contemporânea a visão gramatical filosófica. São conceituados como o ato de nomear seres e objetos, seja real ou inanimado. O modelo gramatical, além da normatização conceitual das classes, que advém da gramática filosófica, reproduz e, de certa forma, amplia o conceito filosófico.

Na Nova Gramática do Portuguesa Contemporâneo (2001) de Celso Cunha e Cyntra, os substantivos são definidos como *"a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral"*. Tal definição, iniciada na visão filosófica não é renunciada pelo autor, e sim intensificava por meio de um julgamento funcional. Em destaque,

> 2. Do ponto de vista funcional, o substantivo é a palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronome substantivo, numeral ou qualquer palavra substantiva). (CUNHA, Celso, CYNTRA, Luis, 177)

Na Moderna Gramática da Língua Portuguesa (2009) de Evanildo Bechara, antes de definir as classes gramaticais, há uma seção explicando a distinção entre classe de palavra e classe verbal (categoria). Segundo Bechara, a primeira diz respeito à

característica específica e a segunda, ao categorial. O segundo traço característico, trazido pelo autor, já é uma admissão do funcionalismo, uma vez que o significado categorial está ligado ao "como" a palavra (forma) está empregada. Logo, a categoria admite a natureza e a funcionalidade da palavra.

Para Evanildo Bechara, não compete à Gramática Descritiva[46] e, sim, a Gramática Geral[47] a definição por "categoria linguística" (classes gramaticais, pela tradição), logo, classificar uma palavra como substantivo e verbo, por exemplo, é atribuição da Gramática Geral. Embora o autor admita em sua gramática os traços característicos de uma linguagem em funcionamento, na seção posterior, ele retoma as definições das classes gramaticais, assim como é feito na visão tradicional. Dividindo o seu estudo entre categorias gramaticais. Segundo ele, um substantivo é

> a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). (BECHARA, Evanildo, p. 35)

Na definição de substantivo, trazida pelo autor, observa-se uma ampliação em comparação a Cunha & Cyntra (2011). Para o autor há três maneiras de definir o substantivo, a saber: i) princípio de ser (nomeação); ii) critério semântico (atribuição de sentido) e, iii) atributo (demarcando uma aproximação com o adjetivo). Em suma, a tradição gramatical retoma e amplia aspectos elucidados pela visão filosófica.

Na visão gramatical funcionalista, o objetivo é investigar de maneira científica o sistema linguístico sob todos os aspectos. Nesse sentido, o funcionalismo baseia o seu estudo na comunicação entre os usuários de uma língua, considerando seus aspectos pragmáticos, sintáticos e semânticos. Nessa perspectiva, a língua é concebida como órgão de interação, uma vez que seu objetivo primário é a comunicação entre os falantes.

De tal modo, de posse do tratamento que o funcionalismo dá a língua, pode-se afirmar que o tradicionalismo gramatical é, minimamente, questionado. Cabe ressaltar, que não há uma crítica explícita à teoria, mas ao que e como a teoria é aplicada. Tanto é que não há uma quebra "total" quanto à classificação das classes gramaticais, por exemplo. A proposta do funcionalismo é investigar as classes em seu uso oral ou escrito. Com isso, o funcionalismo considera a capacidade dos falantes de raciocinar sobre os códigos expressos pela língua, já que este faz parte dela, não só reproduzindo, mas pensando e escolhendo a melhor forma de usá-la e interpretá-la.

As classes gramaticais não são descartadas na visão funcionalista, mas como função científica que tem, tal postulação teórica, quer saber qual é o tratamento que o falante/escritor aplica as classes. Tanto é assim que, para José Carlos Azeredo (2018), as classes de palavras devem ser analisadas sob as seguintes características: a) modo de significar – visão tradicional, pautado no critério lógico-semântico das classes gramaticais; b) um conjunto de características formais – grupos morfossintáticos; e, c) posição no interior da relação – distinção sintagmáticas. Logo, o substantivo, por

[46] É uma disciplina científica que registra e descreve (daí o ser descritiva, por isso não lhe cabe definir) um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Cabe tão somente à gramática descritiva registrar como se diz numa língua funcional. (BECHARA, p. 37)

[47] Gramática geral (mais impropriamente chamada gramática universal): estudo dos fundamentos teóricos dos conceitos gramaticais (e por isso mesmo lhe cabe a definição desses conceitos), ou, noutro sentido, procura os fatos gramaticais comuns e gerais a vários sistemas linguísticos. (BECHARA, p. 40)

exemplo, deve ser analisado e/ou entendido sob esses três critérios, sempre considerando o seu contexto de uso.

A visão funcionalista, portanto, trouxe um outro olhar para a gramática – a contextualização. Conforme observado ao longo dessa exposição teórica, nada é descartável no estudo onomástico, todavia se a língua não é estática, por que as teorias e estudos devem ser? Há, com a advento da Linguística, uma necessidade das gramáticas de atualização. Isso não significa o descarte de todo o processo de *gramatização* da língua portuguesa, mas a compreensão de que para estudar um organismo vivo – a língua – é necessário, para além de modernização, o entendimento de como esta funciona dentro de cada especificidade.

## 2.3 *Ónoma* e a Semântica Lexical

Os estudos mostram que a relação entre palavra, ser e objeto são indissociáveis. Assim, o ato de usar as palavras para distinguir ser e coisa, objetos e sensações guarda uma noção histórico-cultural que está atrelado ao sentido que estes têm. À vista disto, os nomes são signos que dependem de um significante e de um significado, no entanto sua escolha não é arbitrária, pois desde que o mundo é mundo a sociedade apega-se ao sentido que os nomes têm para escolher os nomes dos filhos, por exemplo.

Na teoria linguística de Saussure (2016[1916]), o signo linguístico mantém uma relação entre significante e significado de maneira arbitrária, isto é, as escolhas são meras convenções conhecidas pelo falante. No entanto, o estudo onomástico tem mostrado que a noção de arbitrariedade não se aplica, pois, ao nomear um filho, por exemplo, os pais recorrem a traços semânticos, históricos e culturais. Evidenciando, a relação entre o signo linguístico, a realidade fonética e significado.

Ainda que, alguns estudiosos ratifiquem que os nomes próprios são unidades desprovidas de traços semânticos identificadores de classes, não se pode afirmar que não haja traço semântico conotado de sentido discursivo. Tanto é assim, que Pedro fundou a igreja em sua pedra fundamental e até hoje o nome traz alusão à pedra, rocha, fortaleza. Quando se trata da semântica nos nomes próprios, muitas teóricas são pertinentes, em destaque a de Breál (1832-1915) em que assegura que as mudanças entre nome e coisa são de origem mental e individual. Para ele o nome carrega uma das noções do referente, ficando a cargo do falante as outras atribuições.

O fato de algumas atribuições semânticas carecer do falante, reforça a ideia de que há importância no contexto e na adequação de uso para os nomes próprios. Assim, segundo Ullmann (1965), alguns *ónomas* trazem traços semânticos perfeitamente inteligíveis, o autor chama de transparência semântica, porque a informação é acessada por meio do conhecimento sociocultural que se tem do nome. Já outros, dependem do contexto de inserção, muito embora sua interpretação também não dispense o conhecimento prévio que a palavra apresenta em sua origem.

Em síntese, para Ulmann (1965), estudar as palavras, em especial os nomes próprios, fora de um contexto de uso pode esvaziá-los, já que é o contexto que traz conotações significativas. Sendo o contexto uma admirável fonte para dar significados, Lyons (1979), em consonância com Ulmmann (1965), reforça, em sua teoria contextual a ideia de que a palavra é dependente de todos os contextos possíveis.

O estudo onomástico, portanto, é repleto de eixos teóricos, ampliado com as ramificações trazidas pelo estudo da Linguística. Sob o viés semântico, compreende-se que os nomes próprios partilham outras noções além da nominação referencial, já que admitem o significante e o significado, bem como os signos linguísticos. Assim, para além de tal dicotomia, ao batizar um ser, a consciência discursiva do falante entra nessa

relação, formando uma tríade: significante, significado e ressignificações que são ampliadas pelo contexto.

## 2. 4 O *Ónoma* e a Morfologia

Tradicionalmente, diz-se que a morfologia estuda a estrutura e formação das palavras, suas flexões e sua classificação. A esses elementos que formam a palavra dá-se o nome de elementos mórficos ou morfemas. Sabe-se que o português é uma língua de base morfológica e faz uso dos processos para aumentar o inventário lexical. Normalmente, os processos derivacionais e composicionais são os mais utilizados para a formação de novas palavras.

O primeiro, derivacional, usa uma base como ponto de partida e a ela lhe acrescenta elementos mórficos. Por meio da inserção e/ou perda de elementos mórficos a derivação, na gramática tradicional, pode ser classificada como: sufixação (acréscimo de sufixo ao radical); prefixação (inclusão de prefixo à base); parassíntese (anexação simultânea de prefixo e sufixo ao radical); regressiva (quando há perda de um elemento mórfico) e a imprópria (quando uma palavra é usada fora da sua classe morfológica de base). Em síntese, pela derivação também se aumenta o repertório lexical da língua.

O segundo processo, composicional, apropria-se de duas ou mais bases para formar uma outra, inaugurando uma nova palavra. Chamados de aglutinação e justaposição. Na aglutinação, quando os radicais se unem, sofrem alguma alteração. Já, na justaposição, ao se unirem os radicais mantêm-se sem alterações. Ambos enriquecem o repertório lexical da língua portuguesa.

De posse desses princípios teóricos e pautado em teorias anteriores, como por exemplo, *Teoria da Correspondência* (MCCarthy, 1986) e *Teoria da Otimalidade* (Benua, 1995), Carlos Alexandre Gonçalves (2006) observou que há outros processos não descritos de maneira sistemática, mas que não podem ser descartados para estudos mais aprofundados sobre processo morfológico. Para ele, os processos, chamados marginais, acessam além de informações morfológicas, dados fonológicos a fim de formar novas unidades lexicais. É o que ocorre com a mesclagem lexical.

A mesclagem lexical ou cruzamento vocabular é caracterizada pela reunião de duas ou mais bases existentes na língua com o objetivo de formar uma outra palavra. Segundo Gonçalves (2006), são processos diferentes da composição, pois a base nem sempre é preservada ao ser acessada. Além disso, embora as mesclas tenham funções lexicais, as funções discursivas e semânticas são evidenciadas, à medida que sinalizam o ponto de vista do emissor em relação ao que se quer enunciar. Haja vista, a palavra "*escrevivência*" (escrever + vivência = escrita da vivência da autora), batizada pela escritora Conceição Evaristo ao justificar o seu processo de escrita.

Embora não seja de fácil sistematização, as mesclas lexicais, normalmente, apoiam-se em condições prosódicas e fonológicas para criar o composto lexical. É um processo de formação de palavra que acessa informações fonológicas, na medida em que graus de semelhanças fônicas entre as bases e a natureza estrutural delas possam ser compartilhadas e combinadas. Isto posto, diferentemente, do que ocorre na composição, a combinação feita nas mesclas lexicais dependem de semelhanças fônicas para marcar a quebra morfológica entre as bases.

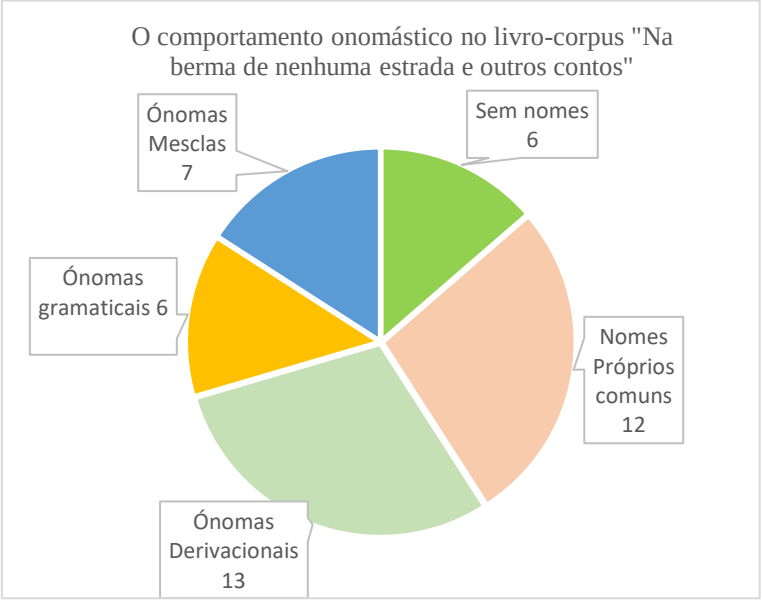
Sendo assim, valendo-se do pressuposto teórico exposto pode-se afirmar que a criação onomástica de Mia Couto no livro *"Na berma de nenhuma estrada e outros contos"* (2015) recorre, de forma proposital à gramática, a comparações, a metáforas e a analogias para batizar suas personagens. Com isso, em consonância com o que preconiza

as teorias expostas até aqui, a análise dos nomes das personagens em Mia Couto será observada por meio dos traços morfossemânticos e contextuais.

## 3. METODOLOGIA

Após o entendimento do *ónoma* em diversas áreas do conhecimento, faz-se necessário observar o comportamento deste no *corpus* de análise. O *livro-corpus "Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos"* (2015) de Mia Couto foi analisado sob dos vieses metodológicos: bibliográfico e exploratório. Por metodologia bibliográfica, entende-se o processo de busca na literatura de um aporte teórico que contribua para o objeto em estudo. E, por exploratória, a busca ativa no *texto-corpus* por nomes que ratificassem ou contestassem a teoria.

Dessa forma, observou-se que Mia Couto usa o repertório léxico-cultural para compor os seus contos. Segundo Couto, sua escrita "faliventa" (fala+inventa) novas formas de literatura. E tal comportamento também é retratado com a onomástica de suas personagens. Assim, reconhecidamente um autor inventivo, Couto inaugura, em seus batismos, um padrão criativo, sintetizado no gráfico abaixo:




O gráfico ilustra que o autor prefere inventar e ajustar seus batismos ao seu fazer literário. Dentro do contexto, os nomes dizem muito, podem inclusive ajudar na organização do enredo da história. Segundo Roland Barthes (1989), o nome próprio é uma classe com um poder triplo: essencialização, citação e exploração, para isso eles precisam ser explorados amplamente e entendidos dentro do contexto de uso. Em resumo, os substantivos próprios, em estudo no *corpus,* estão agrupados da seguinte maneira: *ónomas derivacionais; ónomas gramaticais e ónomas de mesclas lexicais.*

***Ónomas derivacionais*** - a derivação, em língua portuguesa, é um dos processos de maior produtividade. Ao radical, considerado por Joaquim Mattoso Câmara Júnior (2004) uma forma livre, acrescentam-se afixos – prefixos ou sufixos – chamados de formas dependentes. Assim, uma palavra, por meio da inserção dos afixos, pode ganhar novas conotações. O diminutivo, traço característico na criação onomástica de Couto, é um repertório bem utilizado, ora com as partículas "INHO" e "INHA", ora com as partículas "ITO" e "ITA", como se observa em Bernadinho, Dona Alminha, Marcito e

Rosita. Em sua grande maioria, o autor usa o diminutivo de maneira afetiva nos contos, a fim de retratar alguma fragilidade das personagens.

**Ónomas gramaticais –** no trabalho, são chamados de *ónomas gramaticais os* nomes que se apropriam de duas ou mais classes para formar um substantivo próprio. Vale ressaltar, que as três nomenclaturas usadas aqui são para melhor sistematizar a análise da corpora, mas todos, obviamente, se apoiam em recursos gramaticais. Mia Couto utiliza algumas classes morfológicas específicas em seus contos, como: adjetivo, advérbio e pronome para a sua composição onomástica, evidenciando, assim, que a morfologia é um recurso bem explorado pelo autor. Os seguintes nomes estão no *corpus*: Bartolominha, Bastante António, Ezequiela, Florlinda, Marcelinda e Tãobela. Obviamente, alguns desses nomes também podem ser estudados como mesclas lexicais.

**Ónomas de mesclas lexicais** - A mesclagem lexical ou cruzamento vocabular é caracterizada pela reunião de duas ou mais bases existentes na língua com o objetivo de formar uma outra palavra. Segundo Gonçalves (2006), são processos diferentes da composição, pois a base nem sempre é preservada ao ser acessada. Além disso, embora as mesclas tenham funções lexicais, as funções discursivas e semânticas são evidenciadas, à medida que sinalizam o ponto de vista do emissor em relação ao que se quer enunciar. Haja vista, a palavra "*escrevivência*" (escrever + vivência = escrita da vivência da autora), batizada pela escritora Conceição Evaristo ao justificar o seu processo de escrita. Em destaque, os nomes considerados no *corpus* são: Bartolominha, Ezequiela, Florlinda, Jezequiel, Marcelinda, Tãobela e Tiotânico. Com exceção de Tiotânico, os nomes se repetem entre Ónomas gramaticais e mesclas lexicais, acentuando que um está para o outro. E que a separação teórica é pertinente para uma análise mais apurada.

### 3.1 A Análise Onomástica no *Corpus*

Neste artigo, entende-se por *ónomas* gramaticais os nomes próprios concebidos por outras classes gramaticais, como: adjetivo, advérbio, pronomes e conjunções para enriquecer em atributos e metáforas a construção das personagens. Sabe-se que, gramaticalmente, cada classe tem uma função específica, por exemplo, os adjetivos caracterizam um ser; os advérbios modificam e atribuem circunstâncias ao verbo; os pronomes substituem ou acompanham o substantivo; e, as conjunções unem frases, orações e períodos, logo, de que forma a união de classes gramaticais distintas podem transpor o ideal da referenciação e da gramática, trazendo uma novidade lexical carregada de expressividade?

Nota-se, após a análise do *corpus*, um repertório lexical carregado em expressividade semântica e morfologia. Para entender melhor como se configura o fazer onomástico de Mia Couto, os seguintes *ónomas gramaticais*, em ordem alfabética, estão em destaque:

- **Bartolominha** (substantivo + pronome possessivo) – é a personagem principal do conto "Bartolominha e o Pelicano". Uma avó incomum que vivia afastada da aldeia/vila. Em sua apresentação, no conto, o narrador, neto da personagem, deixa evidente, por meio do pronome possessivo que tanto o nome Bartolomeu (incomum, talvez para um ser feminino) não seria o mais adequado e usual. O nome destaca não só a posse, mas também o gênero da narradora. Logo, a avó, orgulho ancestral é dela, narrador-personagem e tal orgulho precisa ficar registrado linguisticamente, por isso, "Bartol" é minha, a avó favorita. Observe a descrição da personagem:
-

> (1) Vivia em ilha ventada, onde mais ninguém. Chamava se Bartolominha, era minha avó favorita. O lugar dela era mais arejado que o céu, exposto ao longe e ao esquecer (...). Num segundo, essa intermitente luz de dentro deixou de lhe iluminar o peito. A notícia chegou nos anos depois quando um ocasional barco passou por nossa cidade. (p. 10)

Sabe-se que a ancestralidade é um traço sociocultural bem marcante na cultura africana. Os ensinamentos transmitidos pelos anciãos são palavras de retidão. E a narradora sabendo do ensinamento dado pelos avós, como guardiões daquele forte coloca em língua sua gratidão. Assim, por meio de um "simples" traço gramatical – o pronome possessivo- o reconhecimento, posto em língua, é feito pelo narrador.

- **Bastante António** (advérbio+ substantivo próprio) – é personagem do conto "Bartolominha e o Pelicano", casado com Bartolominha. Ambos são guardiões do farol. Dele, Bastante António, dependia a luz que iluminava o farol. Sua luz era tanta que bastava para iluminar o farol e a vida de sua companheira. Sua luz significava sua vivacidade. Assim quando ela falta, a família já sabia que algo acontecera. O nome Bastante António é um exemplo de que o contexto de inserção é importante para a ampliação metafórica do nome. Bastante era a sua luz e, por isso, apenas chamá-lo de Antônio não seria o bastante para o arranjo narrativo. Note a sua inserção no conto:
-

> (2) (...) Seu marido, Bastante António, sempre fora o faroleiro. Exercia aquelas luzes, noite adentro, sem que nenhuma vez tenha faltado no seu alto posto. Mesmo sem salário durante consecutivos anos, ele se manteve em fiel actividade. Esqueceram se dele ali, os dos serviços centrais, lá onde o dinheiro brilha e a gente apodrece. Impassível, sem se queixumar, o avô Bastante se impunha a si mesmo, infalível, nessa missão de iluminar as grandes rochas da costa. Nunca por seu lapso barco algum desfaleceu de encontro à rebentação. De pouco lhe valeu tanta diligência: Bastante António morreu quando subia a enorme escada em caracol. Seu corpo subia mais rápido que o coração (p.10)

- **Ezequiela** (substantivo + pronome pessoal do caso reto) – personagem do conto "Ezequiela, a humanidade" sofre o que se chama de dupla personalidade na atualidade. Ora sente-se homem, ora sente-se mulher. O arranjo linguístico feito por Mia Couto é justificado facilmente pelo contexto narrativo. Leia a apresentação da personagem no conto:
-

> (3) (...) Um certo moço apaixonou se por uma moça, de cujo nome Ezequiela. O jovem se designava de Jerónimo. Foi amor de anel e altar. Em prazo fulminante ajuntaram destinos, ele e ela, os dois e ambos. Até que certa manhã Jerónimo acordou e deparou com outra mulher em seu leito. (...) Mas eu sou Ezequiela. Sou a sua mulher, Jerónimo. (P. 54)

A dupla personalidade é nominalmente representa no conto. Ezequiel para o seu estado masculino e Ezequiela, para o feminino. A literatura de Couto usa um artifício sociocultural muito divulgado na atualidade: nome é identidade, pertencimento e reconhecimento. Diversas vezes, observa-se, na mídia, reportagens ponderando sobre a importância do reconhecimento onomástico, seja por viés artístico, quando Maria da Graça Meneguel torna-se Xuxa, seja por questões políticas Luís Inácio Silva, vira Lula ou por questões sociais, questão de gênero, Pablo Vittar, torna-se "A Pablo". Assim, o

que Couto faz é algo enraizado em nossa cultura, a noção de que nome tem que ter noção de pertencimento e identidade.

- **Florlinda** (substantivo comum + adjetivo) – personagem do conto "As cartas" é uma mulher que faz jus ao seu nome: é linda. Ela usa desse atributo para ter intimidades com o dito Marcelo. Na composição desse nome, ocorre o que Ulmmann (1965) chama de transparência semântica, o nome por si só já diz a que veio. Outro traço importante a ressaltar, ilustrado por Ulmmann (1965), é a transformação de substantivos comuns em próprios e vice-versa. No caso do conto, um substantivo comum "flor" ganha propriedade, particularizando um ser, não mais generalizando um grupo. Tal recurso, muitas vezes, é dependente do contexto de uso e histórico para o entendimento completo. Florlinda é apresentada da seguinte forma:

> (4) Era Florlinda, familiar sem parentesco certo. Entrou, sentou, espraiou aqueles silêncios que antecedem as grandes falas (...)Então, ela versou sobre o conteúdo das missivas: pedia se nesses escritos que as mulheres, as mais belas de Mutarara, amassem o dito Marcelo. (P. 47)

- **Marcelinda** (substantivo + adjetivo) - personagem do conto "A benção" é uma mulher cujo atributo "lindo" fica destinado a seu afazer: cuidar de criança. Nesse conto, diferentemente do exposto no nome anterior, o nome diria a que veio se fosse destinado exclusivamente a beleza física da personagem, no entanto, a descrição da personagem o traço de sua lindeza não fica acentuado, tal qual é em "Florlinda". Assim é no decorrer do conto, por meio de uma associação que seu caráter belo é entendido, pelo fato de tratar como filho o menino dos patrões. Com isso, fica claro que é pelo contexto que tal associação pode ser feita, uma vez que o adjetivo é agregado ao substantivo para expor a característica do ser da personagem. Observe a descrição de Marcelinda:

> (5) Contrataram a negra Marcelinda para cuidados do único filho. A patroa, Dona Clementina, se acometia de maternas invejas: a criança se calava apenas no colo de Marcelinda. Se encostava na imensa redondez da ama e sossegava a pontos de feto. A negra rodava com ele, como se dançasse, e chamava lhe: — Nwana wa mina! (P. 30)

- **Tãobela** (advérbio+ adjetivo) - personagem do conto "A confissão de Tãobela" tem em seu nome a marca evidente de sua beleza. A sua descrição é ampliada pela metáfora associativa entre beleza, aparição e miragem. Tãobela é descrita assim:

> (6) Viram Tãobela afluir na estrada, no sopé de Espungabera. Era? Naquelas bandas, toda a visão se arrepende em miragem. Mas era, ela e ela, emergindo da neblina. Tãobela entrando, como se em estreia, no corpo de uma visão. (...)Não que Tãobela oferecesse motivo para desconfiança. Mas ela fazia jus a seu nome: a pura beleza a sustentava. Mas o ciúme se alimenta do que é, para engordar com aquilo que não é. (P.96)

Diferentemente dos outros nomes expostos até aqui, não há na formação do nome de Tãobela uma base como substantiva. O autor, Mia Couto, usa outras classes: advérbio e adjetivo, para torná-las um substantivo próprio. Conforme o próprio excerto 6 ressalta,

a personagem faz jus ao nome e incomoda a região com tanta beleza. Sabendo da construção do conto, que outro nome seria adequado? Na construção literária de Couto, só cabia um advérbio de intensidade "Tão", para descrever e compor a característica da personagem, que não é passageira, pertence a ela.

Os nomes das personagens destacados neste artigo foram dispostos no grupo chamado de ***"ónomas gramaticais"***, por aglutinarem duas classes morfológicas da língua portuguesa. Pelo comportamento onomástico descrito no presente trabalho, percebeu-se, portanto, que o autor Mia Couto opta por batizar suas personagens por meio de nomes que auxiliem em sua construção literária. Por isso, o contexto de uso é de suma importância para compreender a escolhas do autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo primário observar a construção onomástica das personagens de Mia Couto no conto-*corpus* "Na berma de nenhuma estrada e outros contos" (2015), com a proposta teórica de contestar e/ou ratificar a ideia de que os substantivos próprios ultrapassariam conceito de designar seres e objetos ao longo de um texto, servindo como meros identificadores. Com isso, sob as orientações de alguns pressupostos teóricos que abarcassem premissas da referenciação, da gramática, da semântica lexical e da morfologia, o trabalho foi organizado.

Notou-se no *corpus*, que o ideal da referenciação – nome como identificação e aporte para a construção textual – não bastaria. Assim, a teoria contextual alinhada à gramática e à morfologia sanou o estudo analítico explanado nesse texto. À vista disso, ressalta-se que cada estudo deve procurar aporte teórico que abasteça sua hipótese, para que fomente e embase a investigação. Assim, em consonância com Mia Couto, a língua é recriada *na medida em que somos capazes de produzir um pensamento novo, um pensamento nosso." (COUTO, 2007b, p.5).*

Posto isto, Mia Couto constrói nomes que o auxiliem no significado de seu texto. Suas personagens são batizadas com todos os recursos gramaticais possíveis, seja de base morfológica ou semântica, os nomes próprios constituem, nos contos, um recurso estilístico de suma importância para o fazer literário de Couto, sendo dependentes do contexto sociocultural e literário, para que o entendimento seja mais bem aproveitado. Dessa maneira, o autor conhecido por sua literatura inventiva, acrescenta mais um traço em seu ofício a neologia onomástica.

## Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.

BARTHES, Roland. **Elementos da Semiótica**. Lisboa:70, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev., amp. e atual. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**. Tradução de F. Aída et al. (trads.). São Paulo: Pontes/Educ, 1992 [1904].

COUTO. Mia. **Na berma de nenhuma estrada e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____, Mia. **Perguntas à língua portuguesa**. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3321778. Acesso: 7 mar. 2007.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3 ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GONÇALVES. Carlos Alexandre. **Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavra.** Gragoatá: Niterói, 2006. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33224/19211

JR. Mattoso Câmara. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 363 ed. Petrópolis: Ôi Editora y Vozes. 2004.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.

MACHADO. Ana Maria, **O recado dos nomes: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome dos seus personagen***s*. Rio de janeiro: Companhia das Letras,1992.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAUSURRE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** Trad. A. Chelini. J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo Cultrix, 2006 [1916].

ULLMANN, Stephen. **Semántica: introducción a la ciencia del significado**. Tradução:J. M. R. Werner. Madrid: Aguilar, 1965 [1962].

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática Tradicional: história crítica**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# PALAVRAS DO CATIVEIRO: O LÉXICO-DISCURSO DA ESCRAVIDÃO EM "PAI RAIOL, O FEITICEIRO", DE JOAQUIM MANOEL DE MACEDO

Darville Lizis[48]

**Resumo:** A palavra não é neutra. Representamos, através dela, o mundo. As escolhas lexicais nos permitem entrever uma ampla gama de possibilidades de nos reportarmos ao outro, abarcando um variado universo de sentidos. O enunciador, no discurso, constrói uma imagem de si próprio (*ethos*) ao circunscrever o outro. Nosso trabalho investigará as figurações da escravidão e, por consequência, do escravizado, na novela "Pai Raiol, o feiticeiro", de Joaquim Manoel de Macedo, integrante do livro *As vítimas-algozes*, publicado em 1869. A estilística e a análise do discurso nortearão as nossas reflexões, oferecendo-nos ferramentas teóricas. O escrutínio das estratégias discursivas do narrador, sobretudo às relacionadas ao léxico e ao discurso, será o lume que nos guiará pelos meandros dos efeitos de sentido gerados, estratégica e persuasivamente, na tessitura literária. Cada palavra tem uma função no discurso, os sentidos pretendidos por quem diz/escreve nem sempre coincidem com as interpretações de quem ouve/lê; o discurso é carregado de historicidade, modificando-se com o tempo. Além disso, ao perscrutarmos o uso retórico do léxico na construção do escravizado e da escravidão, não apenas nos serão reveladas as interpretações que Macedo conferiu às personagens, vislumbraremos os significados dados ao passado e ao presente, na medida em que se (re)construiu, na ficção, uma amálgama de referências à instituição escravidão, ao cativo/à cativa e ao liberto/à liberta.

Palavras-chave: Escravidão. Léxico. Discurso. Estilo. Representação.

## 1. INTRODUÇÃO

A história do Brasil é, indelevelmente, marcada pela escravidão. O escravismo perdurou no país por 388 anos, no entanto, o *modus operandi* da lógica do tronco ultrapassou o 13 de maio. Durante muito tempo ainda sentiremos/viveremos os seus trágicos efeitos. Ao analisarmos as estatísticas de emprego, renda e violência com recorte racial, saltam-nos aos olhos as graves questões não solucionadas no pós-abolição. Há algo de sinistro, obscuro não resolvido e sem alento político de fazê-lo. Precisamos, diuturnamente, trazer à baila reflexões, não apenas sobre o estado de coisas, mas sobre as causas, as raízes do fosso social e racial.

As estruturas sociais baseiam-se, sobretudo, em relações criadas, imaginadas. No limiar da criação, a produção de representações/de imagens não ficam somente restritas, abstratamente, ao discurso; há consequências concretas, objetivas, ainda que difusas. As

[48] Doutorando em Estudos Literários (UERJ). E-mail: darvillelizis@yahoo.com.br

imagens que produzimos do Outro acabam por realizar um duplo percurso: demarcamos o Eu, seja individual ou coletivo, ao circunscrevermos o que nos é exterior. A delimitação entre sujeitos acaba por gerar uma linguagem da diferença. Somente aquilo estranho ao Eu marca a distinção entre si e o outro. Ou seja, nos definimos a partir das diferenças, pois elas norteiam as nossas interpretações, enquanto seres sociais individuais e/ou coletivos. No limiar desta fronteira racial e social, surge um país fraturado, onde o Outro é o inimigo implícito.

As marcações das diferenças perpassam o universo das interações sociais cotidianas, institucionais ou não, transbordando, dialeticamente, para os discursos criados em todos os níveis. Os discursos, por sua vez, contribuem na criação e na solidificação de determinado *status quo*. A linguagem molda os sentidos atribuídos aos eventos e, concomitantemente, as interações dos humanos entre si e o espaço ressignificam o discurso. A inviabilidade de explicarmos a sociedade sem empregarmos as palavras torna o discurso preponderante. Representam-se as relações sociais em variadas linguagens e elas contribuem diretamente na construção e/ou solidificação dos estereótipos/ das imagens elaboradas pelo coletivo.

Nossos objetivos orbitarão no destrinchar dos mecanismos de construção do Outro e de si mesmo, reinscrevendo os textos analisados no tempo-espaço histórico. Para tanto, escolhemos do livro *As vítimas algozes* a novela: "Pai Raiol, o feiticeiro". A base da investigação das representações/das imagens do escravismo e do escravizado repousa no uso do léxico e nos recursos discursivos, retóricos e estilísticos ao longo das novelas analisadas. O escritor escolhe, meio a um universo amplo de palavras, aquela adequada, capaz de expressar os seus vieses de maneira consciente ou não. Através da construção do(s) outro(s), as ideologias transbordam. Na tessitura literária, o escritor, por atribuição, dá a palavra aos entes. Tentaremos filtrar, além do discurso do próprio narrador onisciente, as percepções construídas em torno da escravidão através da transmissão da palavra entre autor-personagem.

Por conseguinte, cabe interrogarmos em que medida o discurso literário de Joaquim Manoel de Macedo reflete as percepções coletivas do/da negro/negra seja em cativeiro ou em liberdade. O gênero molda as representações sociais da população afro-brasileira. O autor de *A moreninha* romperia ou ratificaria os estereótipos construídos ao redor da escravidão? No caso de cingir ou confirmar os *lugares-comuns* arquitetados no tempo-espaço relativos às personagens, quais seriam os pontos de ruptura ou de continuidade no discurso? De quais maneiras se apresentariam os efeitos de sentidos, concernentes à caracterização, gerados por meio das escolhas lexicais e estilísticas? O autor reinterpretaria ou ressignificaria no presente, através da linguagem, as existências das personagens históricas?

Analisaremos as caracterizações feitas ao cativo e à cativa, não apenas pela voz do narrador, mas pelo discurso, ainda que criado, das próprias personagens em relação a si e ao outro, ou seja, entre eles e os não-brancos meio a um mundo cingido pela escravidão. As engrenagens discursivas utilizadas em relação à classe senhorial também serão consideradas, já que eles nos oferecerão um horizonte mais amplo das imagens criadas pela alteridade do ser/estar no mundo.

A transposição das interações entre sujeitos sociais e de códigos culturais para as páginas da literatura nos desvela uma gama de possibilidades interpretativas de compreensão do pensamento oitocentista em relação ao universo social transposto. A maneira pela qual o cativeiro e o cativo/a cativa despontam na tessitura como tema, enredo e argumento sinaliza as expressões das concepções, logo, dos estereótipos, elaborados pelo coletivo meio às conturbadas décadas anteriores à Abolição.

Consideramos, assim, a literatura uma fecunda fonte das interpretações, das aspirações e dos conceitos construídos na sociedade do Oitocentos, além de veículo de interferência direta nos debates políticos. Ao longo do trabalho, demonstraremos, em que medida a literatura, através dos recursos léxico-discursivos contribuiu para criação/estabelecimento de um imaginário sobre a escravidão e/ou refletiu imagens já constituídas coletivamente.

## 2. DA POTÊNCIA DAS PALAVRAS AOS SENTIDOS LABIRÍNTICOS DO DISCURSO

A enunciação estrutura-se na confluência da interação social mais imediata e do meio social mais amplo. O locutor-escritor, na interação verbal e por pressões sociais, adquire consciência de si mesmo e do mundo. O contexto mais próximo determina a forma, e os aspectos mais profundos, pelas "pressões socias mais substanciais e duráveis". A palavra traz a lume, necessariamente, a apreciação, um modo específico de se compreender o mundo.

> (...) Então, o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo. Toda palavra é ideológica e toda a utilização da língua está ligada à evolução ideológica, a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social, a enunciação como tal só se efetiva entre falantes (BAKTHIN, 1979, p. 113).

Ao refletirmos sobre a literatura, não podemos/devemos prescindir da linguagem e dos caminhos percorridos nos caminhos labirínticos dos sentidos. Constrói-se o mundo por meio da palavra. Através dela, ainda que de maneira opaca, atribuímos sentidos, interpretamos e criamos qualquer evento (BARTHES, 2012). O ato de nomear não acontece no vazio, sem objetivos e alheio ao meio. No trato comunicacional, uma série de fatores interferem na (con)formação da linguagem. Não há escrita neutra ideologicamente. A escolha do léxico, para nomearmos o mundo, os seres e as coisas, obedece a parâmetros constituídos. Na tessitura da corpus escolhido, é possível delinearmos o *modus faciendi* discursivo e lexical da escravidão e do escravizado.

As circunstâncias do discurso (CHARAUDEAU, 2008) definem, no ato da comunicação, um conjunto de saberes partilhado consciente ou inconscientemente, de forma que, na interação, mobilizamos, além de duas instâncias de saberes supostos: "a respeito do mundo: as práticas sociais partilhadas" e "sobre os pontos de vista recíprocos dos protagonistas do ato de linguagem: os filtros construtores de sentido" (Idem, p. 32). Para tanto, firma-se um contrato entre os interlocutores no qual "se supõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais (p. 56).

As palavras e o discurso formado a partir delas nortearão a análise da novela. A seleção lexical, segundo Cressot (1980), depende de fatores sociais, psicológicos e estilísticos. O enunciador, dentre um universo simbólico amplo, elege a palavra ideal mirando certa expressividade. O ato da escolha rege-se por múltiplos aspectos intencionais ou não, mas sempre ideológicos. Não apenas a presença de determinado léxico tem significado na tessitura, os vazios, as ausências e os silêncios também nos oferecem importantes pistas de caráter analítico-ideológico. O silêncio é elemento fundante do significado em um *continuum* absoluto (ORLANDI, 1992). Os espaços vazios significam. A partir do aparente vazio de sentidos, das presenças ausentes,

Joaquim Manoel de Macedo, por meio do discurso, da estilística, do léxico, descortina visões subterrâneas alusivas aos personagens.

Na novela "Pai Raiol, o feiticeiro", descrições atravessam a tessitura linguística. Devemos ressaltar dois pontos, deveras importantes, para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro consiste na compreensão da íntima aproximação dos atos de descrever e argumentar, pois "são atividades estreitamente ligadas, na medida em que a primeira toma emprestado a segunda um certo número de operações lógicas para classificar os seres (...), e a segunda só pode exercer-se a respeito de seres que têm uma certa *identidade* e *qualificação* (CHARAUDEAU, 2008, p. 112). O segundo ponto repousa na subjetividade do narrador demonstrando o seu envolvimento emocional ao deixar transparecer o seu páthos por meio "do léxico ou de determinadas construções de figuras" (MARTINS, 2012, p. 236). A subjetividade é amplificada através do uso, no texto, de apreciação axiológicas ou apreciativas.

Mecanismos de referência à escravidão e ao escravizado/à escravizada indicam-nos as ideologias expressas do discurso. Ainda que a intencionalidade primacial do autor-narrador seja desenhar quadros terríveis da escravidão com o objetivo de extingui-la, o uso de determinadas estratégias linguísticas reforça vieses estabelecidos na sociedade, reforçando paradigmas e legitimando visões de mundo.

Desfiaremos o emaranhado lexical e discursivo construído no entrelaçar das palavras, onde entra em cena a representação do Eu, associado à classe senhorial, e um Outro, os escravizados/as escravizadas. Neste jogo de imagens que nos oferecem "um testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais" (CHARAUDEAU, 2015, p. 207), a tessitura linguística surge como o pilar de sustentação da construção dos sentidos, socioculturalmente compartilhados, nem sempre desejáveis pelo enunciador, porém, vertidos pela ideologia e desenredados pelo leitor.

## 3. A ÁFRICA QUE ENVENENA: PAI RAIOL, O FEITICEIRO

Nosso pilar de análise é o uso do léxico-discurso na construção e na representação da escravidão e, a reboque, do escravizado. O desenvolvimento da intriga e das complicações do enredo terão papel coadjuvante. Encena-se a trama na roça. As artimanhas da história, visivelmente educativa, seguem uma estrutura muito comum em romances do século XIX, presentes, ainda, na contemporaneidade, em certo tipo de literatura. Paulo Borges, um fazendeiro típico do Oitocentos, casa com Teresa. Entrementes, no afã constante de expansão, decide aumentar os "trabalhadores" arrematando um conjunto de vinte escravizados, dentre eles o terrível Pai Raiol e sua cúmplice/companheira Esméria. Com o passar do tempo, descobre-se que a relação amorosa entre os dois cativos tranquilizou o difícil "negro de má cara" e, por isso, o feiticeiro parecia estar em paz. Ao longo da história, a cativa recém adquirida seduz o senhor. Teresa definha e morre envenenada. O mesmo ocorre com os três rebentos do casal. Os assassinos da mãe e dos filhos, Raiol e Esméria, são punidos: o primeiro, é morto; a segunda, presa.

Para tanto, o narrador arquiteta os protagonistas criando oposição absoluta dos actantes, distinção de comportamentos de forte teor moralizante. O mundo já fracionado pelo escravismo é seccionado na novela em dois campos opostos e, como veremos mais adiante, inconciliáveis. A fabulação ilustra os inescapáveis produtos do escravismo no Brasil. Exemplifica-se a fatal causalidade do cativeiro por meio de personagens-tipo ou

prototípicas de senhores e escravizados/escravizadas. Generalizam-se situações, já que os resultados serão sempre os mesmos: a tragédia com prejuízo absoluto da classe senhorial.

O núcleo da novela gira em torno da feitiçaria. Desde as crenças "maravilhosas da Europa à capital do Império, Rio de Janeiro, e as suas *casas de tomar fortuna*, a magia, em relação ao africano, é considerada vício. A origem do mal, o gérmen propalador do feitiço é a África. A voz narrativa mescla feitiçaria e escravidão, uma acarreta a outra. A íntima correlação do negro d'África à escravidão cria uma mistura inseparável da raça e do mal, não apenas restrito à condição de escravo, mas à origem, ao continente africano e à cor, preta.

> E assim o negro d'África, reduzido à ignomínia da escravidão, malfez logo e naturalmente a sociedade opressora, viciando-a, aviltando-a pondo-a também um pouco asselvajada, como ele. O negro d'África africanizou quanto pôde e quanto era possível todas as colônias e todos os países, onde a força o arrastou condenado aos horrores da escravidão. No Brasil a gente livre mais rude nega, como o faz a civilizada, a mão e o tratamento fraternal ao escravo; mas adotou e conserva as fantasias pavorosas, as superstições dos míseros africanos, entre os quais avulta por mais perigosa e nociva a crença do feitiço. No interior do país, onde mais abunda a escravatura, mais espalhada se encontra a prática torpe do feitiço (p. 45)

O verbo africanizar tem, no texto, sentido negativo. Às mazelas oriundas d'África, sífilis e feitiço, soma-se o escravizado. Pela lógica construída no universo diegético, o discurso contradiz-se: já que unicamente a escravidão, um ente personificado, inculcaria a maldade no escravizado, qual seria a razão das crenças, dos saberes, dos rituais de convivência, e da língua, enfim, tudo advindo e oriundo da África serem nocivos? O problema do grande mal, logo, não estaria somente no regime escravista, mas na raça, na cor, nos africanos cujos costumes se espraiariam, maleficamente, à terra. A doença do cativeiro, causada pelos escravizados e pelas escravizadas, não tem, curiosamente, origem nos escravizadores.

No percurso da narrativa, o autor-narrador justifica as considerações feitas nos primeiros capítulos, ilustrando as consequências terríveis da escravidão. Além do risco de grandes desgraças e do sempre iminente assassinato dos senhores, a asa negra do escravismo enodoa também os costumes, pois a escravidão é: "O gérmen lançado superabundante no solo desenvolveu-se, a planta cresceu, floresceu, e frutificou: os frutos foram quase todos venenosos" (p. 45). A semente lançada como um vírus infeccionou o país, debilitando-o pouco a pouco e corrompendo as crenças religiosas, os costumes e, além disso, o idioma nacional: a língua portuguesa.

Elemento de interpretação e intervenção no espaço concreto ou abstrato, fonte da incursão humana no terreno da arte, da ciência, repositório de toda a expressão de ser/estar no mundo, a linguagem expressa os modos de sentir/interpretar. Não há maneira de seccionarmos língua e cultura. No entanto, reduz-se o idioma dos africanos e dos crioulos a uma "algaravia bárbara", a um instrumento de corrupção da língua dos senhores:

> (...) Pai-Raiol falou. Por negação, incapacidade ou enfim por amor de sua língua ou dialeto selvagem, mas pátrio, o rancoroso escravo apesar de trazido ao Brasil há cerca de vinte anos, exprimia-se mal e deformemente em português, introduzindo muitas vezes na sua agreste conversação juras e frases africanas. O leitor deve ser poupado à interpretação dessa algaravia bárbara. (p. 59)

Os rituais de "feitiçaria" dos africanos são comparados aos dos índios do Brasil. Colocando-os em um mesmo patamar de "selvageria" os nativos, tanto daqui, quanto os de acolá. Separa-se o mundo em dois campos opostos, um religioso de fato ou civilizado e outro *asselvajado*, da feitiçaria, do charlatanismo, da vil escravidão. Um, necessariamente, opõe-se ao outro. A existência concomitante de liberdade e cativeiro é paradoxal. Um exercício de projeção ao passado é necessário. Apesar de, no período de lançamento das novelas, as ciências humanas, dentre elas, a antropologia, ainda não haverem se consolidado, o que só viria a acontecer no século XX, ao reduzir as expressões de crença dos nativos indígenas e dos africanos a um ritual tétrico e desprovido de razão e sentido, estigmatizam-se ambas as populações.

Teceremos, abaixo, um quadro comparativo do léxico associado à religião do branco e a do africano. O substantivo religião, contudo, não é utilizado pelo enunciador, na novela, para se referir ao sistema de crenças dos escravizados, já que a única e verdadeira é a da classe senhorial. Aglutina-se à palavra religião propriedades inerentes ao "mundo branco dos senhores" significando, por si mesma, uma qualidade positiva. O autor prefere a palavra superstição ou o termo "a religião do mal" para aludir aos cultos africanos. Observamos o engendrar de dois polos dispares e inconciliáveis. A coexistência de ambos os sistemas de crença leva a um choque inevitável.

| **Religião dos brancos** | **Religião dos africanos/da escravaria** |
|---|---|
| Luz, única, verdadeira, santas crenças. | Ilusões, ideias absurdas, terrores quiméricos, erros, grosseiros, rústicos, ridículos, imunda, enjoativa, esquálida, frenética, terrível, convulsiva, doida, sufocante, cheiro ativo e desagradável, infecta, contorções, dança do demônio, ansiedade, louca, embusteiro, feitiço, burlesco, brutal, obscena, violenta, perigosa, absurdas, repulsivas, indecentes, estólidas, delírio, flamas infernais, hediondo, horrível, turvas, insensatas, peçonhentas, fatais, grotesco, flagelo, ruína. |

Encapsulam-se todos os atributos possíveis à religião europeia em poucas palavras: um substantivo valorativo (luz) e adjetivos absolutos que não admitem gradações: única, verdadeira e santa. Em relação às manifestações religiosas africanas, há uma explosão lexical pertencente a um campo de sentido ligado à degradação e ao universo demoníaco. A hipérbole (FIORIN, 2014, p. 75) pulverizada no texto proporciona um excesso, uma amplificação e um aumento crescente da intensidade semântica pretendendo destacar o grau de malignidade do quadro cênico. O detalhamento demasiado de traços tenta afixar, *hiperbolicamente*, um quadro horrível da cena.

As descrições das personagens principais seguem lógica idêntica. Aos escravizados, fortes tons negativos; à classe senhorial, elegância das palavras, e os exageros servem para amplificar as qualidades positivas do casal de fazendeiros. A oposição oferece-nos pistas sobre o comportamento de cada actante na trama. Modelam-se as aparências físicas em sonância às condutas esperadas e planejadas de cada personagem, no decorrer da narrativa.

Palavras oriundas de um campo lexical negativo caracterizam Pai Raiol. Todos os traços apresentados o animalizam. As hipérboles destacam os aspectos já desfavoráveis do africano. Paulo Borges e Raiol são antíteses: comportamento e físico correspondem-se por oposição. Enquanto um vocabulário enxuto e elegante apresenta o físico do senhor, há uma erupção de termos pavorosos de valor *superlativizado* ao escravizado. Não basta

o feiticeiro ser feio, ele é repugnante. Nele, exagera-se tudo, inclusive as proporções anatômicas. Ao deformar o rosto do personagem dividindo seus lábios em três, o narrador cria uma figura grotesca e animalizada cujos dentes fora do lugar acrescentam-lhe um aspecto pavoroso. Os adjetivos de valor subjetivo dicotomizam Paulo Borges de Pai Raiol.

| **Características físicas** | |
|---|---|
| **Paulo Borges** | **Pai Raiol** |
| Alto | baixa estatura |
| lábios grossos e eróticos | três lábios/ deformado |
| rosto oval | cabeça grande |
| magro sem exageração | corpo exageradamente maior |
| olhos pretos e belos | olhos vesgos e estrábicos |
| cor branco-rosada | Negro |

Arquiteta-se, no decorrer da novela, oposição dos aspectos morais/de personalidade entre Paulo Borges e Pai Raiol: um é a antítese do outro. Palavras do campo semântico de trabalho, honestidade, retidão de caráter orbitam ao redor do fazendeiro. Não há excesso de uso dos adjetivos ou de termos abonadores, o que ocorre, aliás, com a classe senhorial na novela. As qualidades, consideradas intrínsecas do senhor e da senhora, repetidamente, são ressaltadas. Elas compõem a gama de atributos naturais dos proprietários, não havendo necessidade retórica de reafirmá-las, já que são traços recorrentes nos donos de escravizados.

Em relação a Pai Raiol, entretanto, as palavras designativas da sua personalidade são as piores possíveis. O excesso de definições desqualificadoras resultam em quadro sinistro, gerando, na tessitura, uma figura demoníaca e bestial relegada a não humanidade. A escravidão viria somente a realçar os preexistentes atributos ruins e degenerados do feiticeiro. O contraste entre Raiol e Paulo Borges constrói-se de maneiras distintas. Enquanto o senhor, desde o início da trama, tem afixados os traços de caráter; fragmenta-se, ao longo da novela, os do escravizado, espalhando no texto os infaustos atributos.

| **Atributos de personalidade/caráter** | |
|---|---|
| **Paulo Borges** | **Pai Raiol** |
| Ambicioso, trabalhador, infatigável, bom-caráter. | Dissimulado, serpente, sinistro, fatal, insensato, charlatão, peste, flagelo, terrível, feiticeiro, negro medonho, monstro africano, refalsado, feroz, rude, ignorante, rei das serpentes, enfezado, indisciplinável, odiento, furor assassino, demônio do mal e do rancor, inimigo, ladrão, mau, envenenador, triste, só. |

Paulo Borges amava o trabalho e "muitas vezes armava-se da enxada ou da foice e excitava os escravos com o seu exemplo, e quando isso não fazia, dispunha no meio deles e em alta voz o serviço (p. 49)". Exemplo para a escravaria, temos a figura vigorosa de um fazendeiro que vive para a terra e o trabalho. Ao passo que Raiol finge trabalhar, mascara a sua má vontade

somente para enganar ao senhor, chegando, eventualmente, ao posto de feitor por duas ocasiões. A maldade do feiticeiro não se restringia aos brancos: "(...) requintara de severidade, e os pobres escravos viram-se de contínuo excitados ao trabalho a golpes de açoite manejado por mão também de escravo. Pai Raiol os flagelara por sistema; o açoite é que as mais das vezes provoca o desespero e a fúria da escravidão (p.56)".

Em relação às mulheres da trama, descrevem-se, de início, os atributos morais de Teresa e não os físicos que serão inferidos apenas posteriormente: "uma senhora ainda jovem, simples de costumes, honesta, laboriosa, afeita à vida rural dos fazendeiros (p. 49). Enquanto a cativa Esméria, "uma crioula de vinte anos", é-nos oferecida a caracterização feita pelo olhar da senhora: "feições da sua raça abrandadas pela influência da nova geração em mais suave clima; em seus olhos, porém, e no conjunto de seus traços fisionômicos, havia certa expressão de inteligência e de humildade que agradou à senhora. Teresa achou que Esméria tinha boa cara (p. 51). Na *diegesis*, portanto, nada abonador em relação aos cativos, qualifica-os positivamente. As aparentes qualidades são mistificações. Além de lavar, engomar e cozinhar bem, sobejam adjetivos positivos: esperta, hábil, ativa, humilde, inteligente, zelosa, carinhosa. Esméria, porém, "criara com o fingimento mais friamente calculado uma segunda natureza para o seu viver na escravidão (p. 52). Criando uma *persona* externa, a escravizada tentava sobreviver da melhor maneira ao cativeiro. Mostrava-se dócil, trabalhadora e cordata, mas dentro si sentimentos adversos habitavam sua alma.

A contraposição entre a senhora branca e a cativa constrói-se logo após o encontro entre escrava e senhora. De um lado temos bons sentimentos, simplicidade e amor; do outro, o fingimento, a inveja, o ódio:

> Luzia-lhe nos olhos o amor da senhora, que a amava e distinguia, e lhe dispensava favores, e no fundo do coração maldizia dela, só porque ela era sua senhora: espiava-lhe a vida, almejando descobrir fraquezas, erros e ofensas ao dever; invejava-lhe os vestidos, os gozos, a condição; em muda ousadia comparava-se com Teresa, e em sua louca vaidade pretendia ser mais bonita, mais bem-feita, mais sedutora que ela (p. 53)

Às qualidades de Teresa, somam-se outras que, por acarretamento, podemos inferir: bonita, bem-feita e sedutora. Demarca-se uma oposição unidirecional: Esméria contrapõe-se à Teresa e não o contrário. A tentativa de igualar-se ou de, pelo menos, tecer comparações, no silêncio, entre si e a outra, traduz-se como "muda ousadia" causada pela "louca vaidade". Demarca-se uma fronteira intransponível entre a escrava e a senhora. Dois mundos diferentes, dois polos antagônicos.

Particulariza-se Teresa de maneira direta e elegante, sem redundâncias e repetições. À Esméria, sobejam adjetivos e caracterizações exageradas. Apesar de fisicamente, a escravizada não opor-se totalmente a sua senhora, a igualdade no tratamentos dos atributos não existe, pois uma é branca; a outra, negra. O uso repetitivo de adjetivos, não a palavra em si, com carga semântica correlata, amplifica-se intensamente. As infelizes qualidades da malvada escrava transbordam, no texto, de modo igual aos outros cativos.

| **Atributos de personalidade /caráter** | |
|---|---|
| ***Teresa*** | ***Esméria*** |
| Simples, honesta/honestíssima, laboriosa, excelente senhora, tranquila, serena, paciente, silenciosa, virtuosa, energia, moralidade, confiança, dignidade, mártir. | Inimiga, indeclinável, devassa, astuciosa, frenética, maléfica, odienta, desbriosa, petulante, imunda, insidiosa, demônio, promíscua, obscena, viciosa, desconfiada, |

| | |
|---|---|
| | egoísta, dissimulada, corrompida, perversa, pérfida, fingida, cruel, traiçoeira, libidinosa. |

Diferentes e opostas, as relações sexuais dos senhores e dos escravizados distinguem-se na tessitura narrativa. A casa grande ama, a senzala, não. O casamento de Paulo Borges e Teresa, na medida do possível, confluiu, normalmente, rumo à felicidade e a bonança, se não fosse a feitiçaria e o rancor dos "inimigos naturais dos senhores". Já a união entre Raiol e Esméria, compõe, praticamente um conluio, uma associação para melhor fazer o mal, ou para simplesmente satisfazer necessidades vulgares: "As carícias do escravo são ultrajes escandalosos na vida civilizada" (p. 59).

Figura-se, perversamente, a união inter-racial. Assim como não há amor possível entre *assenzalados*, não há afeição amorosa entre branco x negra. O senhor, no caso de sucumbir ao vício, reduz-se à devassidão da carne. A proclamada e problemática miscigenação que seria celebrada algumas décadas mais tarde com o clássico *Casa grande e senzala* ainda teria um longo caminho a percorrer. O embrião das vindouras teorias "científicas" racistas dava os primeiros sinais de viço. O narrador, elaborado por um homem branco da elite intelectual, reproduz os pensamentos da época, indo ao encontro da opinião pública.

Paulo Borges somente sucumbe à Esméria em razão de encantamentos, do uso de ervas especiais e da influência demoníaca: "O demônio da lascívia deu poder à crioula (p. 65). Adjetiva-se a relação senhor-cativa das piores maneiras possíveis, empregando-se palavras que exprimem julgamento negativo: infinito horror, escândalo, hediondo, baixeza, opróbrios, fraqueza indigna, vergonhoso, infame, turva indecorosa, repugnante, vício, abismo da perversão, devassidão. Empregam-se vocábulos pertencentes a um campo semântico semelhante para (des)qualificar os escravizados. Não há separação entre sujeito e ação.

A maldade inerente aos escravos perpassa toda a narrativa, contudo, pelos implícitos observamos muito pontos, que, a uma análise menos superficial, nos escapa sentidos implícitos. Atentemos ao diálogo entre o feiticeiro Pai Raiol e Esméria em um dos seus furtivos encontros à noite:

> – E não tem domingo?
> – Nunca.
> – O cachorro é melhor; passeia, quando quer: o negro da roça é pior do que o cachorro; mas é melhor que Esméria, porque tem domingo.
> – É assim mesmo – disse a crioula tristemente. –
> Mas Esméria vive contente...
> – Seria pior andar triste: guardo a tristeza e a raiva aqui. E a escrava apontou para o coração (p. 61).

O narrador ressalta, coerente com a caracterização no decorrer da novela, a tristeza e o ódio guardados no coração da cativa. Temos aqui, confirmados, pela própria voz da personagem, seus sentimentos obscuros e malfazejos. Poderíamos, legitimamente, ler o diálogo de outra maneira. Esméria trabalha incessantemente, pois é escrava. Os escravos do eito, já que trabalhavam utilizando, sobretudo, a força física, fatigavam-se mais do que os chamados "escravos de servir". A parceira de Raiol é pior do que os negros da roça que são, por sua vez, piores do que cachorros, ou seja, ocupa uma posição de extrema inferioridade. A tristeza e a raiva sentidas por Esméria são compreensíveis, na medida em que tem uma vida extenuante e humilhante.

A resolução da intriga ocorre com o assassinato, em árdua luta, de Pai Raiol, por Alberto, o Hércules negro, também cativo. O autor-narrador "poupa" Paulo Borges de exterminar o feiticeiro que tanto lhe fez mal. O adjetivo de assassino não caberia ao senhor ideal construído por Macedo. Na conclusão da novela, são ressaltados o pavor, o medo e o perigo. Recapitulando as desgraças ocorridas, em tom de lamento, encerra: "... E a escravidão, a mãe das vítimas algozes é prolífica" (p. 96). O autor-narrador provoca o *páthos* dos leitores e das leitoras, assombrando-os. Todos e todas estão em perigo. A morte sempre à espreita, já que os escravos são, no universo narrativo, inimigos naturais da classe senhorial. Os cativos esperariam, portanto, somente uma oportunidade, como serpente venenosa, para o ataque fatal.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um vasto universo de sentidos, ao longo da novela, apresentou-se ao leitor. Exploramos, ainda que não exaustivamente, o uso do léxico e do discurso na formação das imagens da escravidão e do escravizado. A intencionalidade da obra, pelo menos em tese, consistia em semear o medo para que se discutisse o fim do cativeiro, não de imediato, mas gradativamente, por meio da aprovação do que seria alcunhada a Lei do Ventre Livre, outorgada dois anos após o lançamento do livro.

O pavor das consequências da escravidão levaria à sua extinção. Desenha-se, para tanto, um quadro tenebroso, onde, o cativeiro é pintado em tons trágicos. Ter escravos e escravas em casa seria um perigo supremo! Se o *projeto de dizer* do autor pretendia estimular a classe senhorial a extinguir a escravidão, o discurso do narrador acabou por nos desvelar, nos textos, estruturas do imaginário em relação à escravaria e, logo, ao negro e à negra.

Descrever e argumentar são duas atividades intrínsecas. As descrições relativas aos senhores e aos escravizados coloca o narrador em um jogo de espelhos, no qual se reflete sua própria imagem de homem pertencente a uma dada sociedade, partícipe de determinado círculo social. Muito provavelmente, Macedo não escreveu *As vítimas-algozes* para ser lido por cativos, liberto ou crioulos. Talvez, pudéssemos fazer, retoricamente, um exercício de imaginação: Será que eles se veriam representados nas novelas?

Uma miríade de cativos e cativas contracenam nas tramas: assassinos, ladrões, devassos, dissimulados, mentirosos, violentos, estupradores, envenenadores etc. Enumeram-se, longa e subjetivamente, terríveis características dos *assenzalados*, enquanto os senhores são pacientes, justos e bons, dotados de uma essência benfazeja. Joaquim Manoel de Macedo tenta cingir a instituição escravista dos proprietários de escravos, como se a escravidão existisse por si mesma e fosse um dado natural do mundo. A divisão da sociedade entre escravos e senhores não encontra, nas novelas analisadas, uma relação de interdependência. Ou seja, havia cativos, porque havia senhores. A escravidão de homens e de mulheres ocorre por que existiram pessoas que negociavam a compra de seres humanos, aprisionados, geralmente, através de guerras e de sequestros. O narrador parece isentar os donos/donas de cativos e de cativas da responsabilidade pelo escravismo.

Ainda que, nos textos, se tente responsabilizar a escravidão pela maldade do cativo, observamos que as estratégias linguísticas utilizadas acabam por generalizar comportamentos: a classe senhorial é sempre boa; a escravaria, má. A transformação dos estratos sociais em duas grandes antíteses, diferencia o direito à existência dos escravizados, legando-os ao desalento. Há um efeito sinistro de causalidade. Ora, se a escravidão macula irreversivelmente os negros e as negras, no caso do fim do cativeiro,

o que aconteceria aos libertos/às libertas que foram escravizados/escravizadas? O próprio autor responde, na novela "Pai Raiol, o feiticeiro", enquanto existirem as sombras e todos "os vestígios negros da escravidão (MACEDO, 2006, p.47)" não forem destruídos, o mal e o horror prevalecerão.

O apagamento das sombras se referiria somente à escravidão ou ao negro? Invariavelmente, supõe-se que tais "vestígios negros da escravidão" sejam a população afro-brasileira. Os corpos pretos teriam que ser suprimidos do espaço, do tempo, da história? Como se poderia dissipar as sombras da escravidão quando a corporeidade viva e pulsante do cativeiro estaria aos milhões pelo país, teimosa e bravamente existindo? A tentativa de eliminar os traços do escravismo teria o ápice nas últimas décadas do século XIX – o branqueamento como política de estado oficial – perdurando, através dos séculos, até hoje, dando continuidade ao genocídio sistemático do negro e da negra, nos subúrbios, nos campos, nas favelas e nos bairros pobres.

O aniquilamento não se circunscreve somente ao extermínio do corpo. Aprisiona-se em imagens de controle (COLLINS, 2019) reduzindo a população afro-brasileira a estereótipos, a tipos, a comportamentos demarcados e sistematizados pelo poder. Em "Pai Raiol, o feiticeiro" as imagens tipificadas ou prototípicas são abundantes. A fusão inseparável, na tessitura linguística, entre escravidão, o crime e a maldade transborda no ser escravizado, fazendo com que ele seja necessariamente um depositário de crimes e de todas as características ruins possíveis.

Um trecho, dentre tantos outros, é exemplar: "A escravidão regozijava-se em seus ferros da desgraça que forjava, levando a vergonha, a desonra, a infâmia e as torturas ao seio da família dos senhores" (p. 68) A palavra escravidão aqui não extrapola o sentido substantivo. Encapsula-se nela toda a escravaria. A associação corrente à época da cor à condição cativa faz com que se generalize a desonra, a infâmia e o crime à população afro-brasileira etc.

Inferiorizam-se as práticas de sobrevivência da população escrava. Os espaços de sociabilidade, por exemplo, a venda, a cozinha e a senzala, transformados em locais de crimes e subversão; as expressões culturais, ridicularizadas; os cultos ao sagrado, demonizados. O narrador cinge o mundo em duas partes antitéticas, nas quais a humanidade, enquanto adjetivo, poderia existir apenas em um lado: o da classe senhorial. Culpa-se a escravidão, logo, ao cativo, somente, pelas tentativas de subversão da ordem ou de rebeldia, ainda que violentas; ao passo que os proprietários de escravos são apenas vítimas.

A expectativa de liberdade subordinava-se ao horizonte de possibilidades oferecidas pelo contexto sócio-histórico e pelas situações mais imediatas. Sidney Chalhoub nos diz:

> Os cativos agiram de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, e seus movimentos estiveram sempre firmemente vinculados às experiências e tradições históricas particulares e originais. E isso ocorria mesmo quando escolhiam buscar a liberdade dentro do campo de possibilidades existente na própria instituição da escravidão – e lutavam então para alargar, quiçá transformar, esse campo de possibilidades. (2011, p. 318)

A população escravizada do Brasil buscava sobreviver, dentro das possibilidades que lhes foram apresentadas ora pelo sistema, ora pelo acaso e, também, não raro, pela perspicácia dos cativos, além de formas de resistência cotidiana. Nas duas novelas analisadas, o léxico-discurso apontou-nos a cristalização de imagens relacionadas aos

negros e às negras que, através dos séculos, ainda perduram. A literatura nos oferece um amplo, variado e interessante manancial de *corpora*; cumpre-nos explorá-lo.

**Referências**

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 3ª ed. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. Trad. Angela Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CRESSOT, Michel. *O estilo e as suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1980.

FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *As vítimas-algozes*: quadros da escravidão. São Paulo: DCL, 2006.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1992.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# O DINAMISMO DO LÉXICO NOS *MEMES*: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE NEOLOGISMOS E ESTRANGEIRISMOS

Zilda da Silva Ribeiro Teixeira[49]

**Resumo:** A criação lexical inova o léxico de uma língua e está presente nos mais diversos usos, sobretudo nos textos que circulam no ambiente virtual. Nesse espaço, os *memes* podem ser observados como textos em que se processam os fenômenos linguísticos que são abordados nesta comunicação: os estrangeirismos e os neologismos. Alguns autores como Azeredo (2018), Neves (2018), Bechara (1999), Said Ali (1923) e Mattoso (1986) serviram de base teórica para a análise de conceitos básicos de gramática, e apresentam como o assunto dos estrangeirismos e neologismos são tratados em suas obras. Da internet, foram recolhidos cinco *memes* cujos temas são de abordagens diversas e apresentam textualmente o emprego dos fenômenos linguísticos em estudo. A partir daí, percebe-se que a maioria dos estrangeirismos são provenientes do inglês, e os neologismos utilizam as regras do próprio sistema linguístico para formar os novos termos ou criam novos sentidos para palavras já existentes, além de serem importantes na captação da mensagem. Constatou-se também que essas formas de comunicação, dado o seu caráter efêmero, utilizam-se dos fatos ocorridos na sociedade e a sua linguagem reflete a dinamicidade do léxico.

**Palavras-chave**: Gramática. Léxico. Estrangeirismos e neologismos nos *memes.*

## 1. INTRODUÇÃO

A expressão de uma cultura, através da língua como ferramenta, demonstra o quanto esse instrumento é essencial para a interlocução de uma comunidade linguística. "A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente." (MARCUSCHI, 2008, p. 173). Nessa afirmação, observa-se que a língua expressa os elementos da cultura e sua representatividade é infinita.

Os neologismos e os estrangeirismos representam um mecanismo considerável da inovação lexical de uma língua, e a gramática e os estudos teóricos são os alicerces para a realização de uma pesquisa que contribua na análise desses fenômenos.

O léxico da língua está em constante expansão e as redes sociais representam um ambiente que contribui para criação e propagação de novas palavras. Elas se utilizam das novas tecnologias de comunicação e de informação para a expansão e propagação dos *memes*, que são o *corpus* dessa pesquisa. Esse fenômeno representa o dinamismo e a versatilidade da língua através de suas criações instantâneas, criativas, atraentes e jocosas.

[49] Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: zildasrt@gmail.com

A presente comunicação pretende analisar alguns conceitos básicos de gramática, e como esse conjunto de prescrições e regras, por meio de diferentes teóricos, aborda e define os estrangeirismos e os neologismos. Os exemplos práticos retirados de *memes* mostram a importância dessas reflexões na manutenção e dinamismo da língua e como o ambiente virtual é fértil na criação lexical. Alguns autores como Azeredo (2018), Neves (2018), Bechara (1999), Said Ali (1923) e Mattoso (1986) serviram de base teórica para a análise desses conceitos e apresentam como o assunto dos estrangeirismos e neologismos são tratados em suas obras.

## 2. ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS DE GRAMÁTICA

Para se definir gramática é necessário, em primeiro lugar, estabelecer que perspectivas serão adotadas, visto que não há um conceito único. Para esta comunicação, a abordagem será embasada em um aspecto conceitual, cujo objetivo é refletir e analisar estas definições tendo como referencial a visão de alguns teóricos. Diante disso, segue uma breve abordagem do conceito de gramática.

Os falantes de uma língua apresentam uma competência linguística que demonstra biologicamente sua capacidade inata, com extrema rapidez, para a aprendizagem de unidades e estruturas linguísticas. Essa disposição seria explicada pela competência linguística apresentada pelo falante, uma vez que a aquisição da linguagem faz parte da herança genética da espécie humana. (CHOMSKY, 1955 *apud* BRONCKART, 2006). Para o desempenho da fala, o utente da língua experimenta estímulos linguísticos contextuais juntamente com a gramática para dar forma a cada língua.

O que se pode concluir diante do exposto, é que os falantes de uma língua, mesmo sem estudar sintaxe, podem construir uma frase estruturada corretamente, sem que o artigo venha posposto ao substantivo, por exemplo. Sem grande rigor, "[...] pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua." (POSSENTI, 1986, p. 27). Apesar disso, faz-se necessário consolidar o uso de uma variedade de prestígio, em que a escola é o local que onde serão criadas condições para que isso aconteça.

Possenti (1986) apresenta alguns conceitos para gramática e utiliza a expressão "conjunto de regras". Assim, o autor apresenta: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas, referindo-se à gramática normativa, prezando o emprego da variedade padrão; 2) conjunto de regras que são seguidas, relacionando-as à gramática descritiva, aquela que orienta o trabalho dos linguistas e 3) conjunto de regras que o falante da língua domina, que o autor chama de gramática internalizada e Chomski denomina gramática gerativa.

O usuário, ao construir um enunciado, é levado tanto pela motivação comunicativa, como pela interpretação de uma experiência, quer pessoal ou coletiva. Ao materializar essa intenção, ele se utiliza de recursos formais como a seleção de palavras e construções sintáticas, assim como escolhe as estratégias de interação e atribui sentido ao que produz.

> A gramática, portanto não é uma armadura que enrijece a frase, mas um sistema de meios que torna possíveis a elaboração e a troca de significados por meio de uma língua. Assim concebida, a gramática é parte do conhecimento que qualquer indivíduo tem de sua língua. Um conhecimento que é ativado no processo de produzir e compreender as frases/textos dessa língua. (AZEREDO, 2018. p. 136)

Os sinais gráficos ou sonoros pelos quais o homem se manifesta materializando os seus discursos servem às circunstâncias comunicativas e são essenciais à vida em

sociedade; entretanto, descobrir o seu funcionamento e as leis a que estão sujeitos passa a ser um dos propósitos da gramática. Azeredo (2018) denomina gramática geral ou gramática universal o conjunto de princípios organizacionais próprios da linguagem humana, ou seja, explica as diferenças entre as línguas, resultado da diversidade sociocultural histórica a qual seus falantes estão inseridos. Segundo o autor, essa gramática geral suscita uma ampla gama de investigações a respeito de cada língua em particular, abrangendo o seu funcionamento, o conhecimento do usuário, suas concepções e compreensão.

Ao versar sobre as concepções de gramática, Azeredo (2018) apresenta o conceito de gramática descritiva e gramática normativa. Enquanto uma tenta empregar, através de meios técnicos, alguma teoria da linguagem para tornar explícito o conhecimento que as pessoas têm de sua língua materna; a outra, de cunho mais pedagógico e tradicionalmente utilizado no âmbito escolar, atua no ensino da língua. A normatividade objetiva capacitar o usuário a um modelo padrão, de referência, que compreende um conjunto de competências capaz de imergi-lo no mundo cultural. Apesar dos conceitos distintos, o autor deixa claro que uma não está dissociada da outra, pois o estudo da gramática normativa pressupõe a análise da gramática descritiva.

O Dicionário de Linguística e Gramática (1986) apresenta no primeiro significado um conceito saussuriano que define a gramática como o estudo da língua sendo analisada como um "sistema de meios de expressão". Portanto, é a língua viva, sendo manifestada, porém obedecendo a um sistema que a regula e organiza para uma comunicação e compreensão eficiente. O Dicionário pesquisado além de dividir o estudo da gramática em partes gerais como Fonologia, Morfologia e Sintaxe, também apresenta conceitos bem semelhantes aos descritos anteriormente para gramática descritiva e normativa.

Segundo Mattoso (1992), gramática descritiva ou sincrônica como ele denomina, estuda o modo de funcionamento de uma língua, levando em consideração o mecanismo de seu funcionamento em determinada época, utilizada pelos seus falantes, com estrutura e configurações que a caracterizam. Segundo o autor, cabe à gramática normativa a aplicação do estudo descritivo para fins no comportamento social.

Percebe-se, com isso, que vários conceitos se coadunam no que diz respeito a uma independência conceitual das gramáticas, mas tanto Mattoso (1996), quanto Azeredo (2018) deixam explícito e consideram que a correlação entre elas se faz presente e que a normatividade inexiste sem os estudos descritivos.

## 3. COMO ALGUMAS GRAMÁTICAS ABORDAM E CONCEITUAM OS NEOLOGISMOS E OS ESTRANGEIRISMOS

De acordo com Possenti (1986) e Chomski (1955), a gramática está internalizada nos falantes de uma língua, cujas competências linguísticas são restritas à raça humana; e somente o falante tem a possibilidade de se manifestar através da língua. Essa manifestação se dá através do léxico utilizado pelos seus utentes.

O léxico de uma língua representa a concretização das palavras dessa língua, tanto as neológicas, quanto as que caíram em desuso, as "emprestadas", ou ainda as que, por ventura, serão criadas a partir dos processos de formação disponíveis; visto ser a linguagem extremamente versátil, adaptável e dinâmica. A fim de analisar essa complexidade, seus mecanismos e conceitos, recorre-se a inúmeras fontes de pesquisa, mormente às gramáticas. Entretanto, nem todas as gramáticas abordam o assunto, ou ainda o relevam da mesma forma – quando o apresentam. A seguir, alguns conceitos de neologismos e estrangeirismos serão explanados segundo as gramáticas pesquisadas.

Azeredo (2018), autor da Gramática Houaiss da Língua Portuguesa, dedica o décimo sétimo capítulo ao léxico português, cuja sexta parte da obra intitula-se "O léxico: formação e significação das palavras". Nessa seção, ele apresenta o item 17.6 Neologia e a define como o conjunto de processos de renovação do léxico de uma língua e conceitua neologismo como as formas e acepções criadas ou absorvidas por esse léxico. Os neologismos podem ser morfológicos em que se observam as regras produtivas de formação; e semânticos, cujas palavras já conhecidas são utilizadas com novo sentido. Dentro da neologia estão também os estrangeirismos, cujo autor denomina como sendo empréstimos a outras línguas. Os estrangeirismos são ainda unidades formais que estão sujeitas a vários processos de incorporação que o autor classifica da seguinte forma: Quando o estrangeirismo conserva a forma gráfica de origem, é chamado de xenismo; quando é submetido à morfologia do português, denomina-se adaptação; quando existe uma tradução literal de outra língua, é chamado decalque; e, quando emprega apenas as iniciais de expressões de outra língua, intitula-se sigla ou acrônimo.

De acordo com Azeredo (2018), os neologismos apenas irão manter-se em uso, caso seu emprego esteja circulando em determinada comunidade linguística. Na hipótese de sua utilização chegar ao esgotamento, ele tornar-se-á escasso ou mesmo desaparecerá.

Neves (2018) dedica uma pequena parte de sua obra "A gramática do português revelada em textos" ao assunto neologismos e estrangeirismos. Na parte I – "Uso, normas e variação linguística" – o item quatro destina-se à "Renovação e conservação lexical", cujos subitens 4.1 e 4.2 estudam os Neologismos e arcaísmos e Estrangeirismos/empréstimos respectivamente. A autora denota ser a formação e criação de novas palavras um episódio de alta relevância no processo de renovação constante da língua, motivada por variados aspectos; entretanto, não apresenta de forma conceitual uma definição para neologismo e arcaísmo. No item 4.2 - Estrangeirismos/empréstimos, Neves aborda o assunto como sendo uma linguagem de gíria que envolve estrangeirismos tratados como empréstimos vocabulares de outras línguas e também neologismos vernáculos como novas formações em português. Ela salienta que, atualmente os anglicismos, por fazerem parte de uma língua de circulação internacional, estão sendo bastante utilizados na língua portuguesa.

Bechara (1999), em sua obra Moderna Gramática Portuguesa, apresenta no Apêndice, no item 2 – Vícios e anomalias de linguagem, o subitem 3 – Estrangeirismos. Todos compreendidos na parte II Gramática Descritiva e Normativa – As Unidades do Enunciado. No subitem 3, o autor conceitua estrangeirismo como "[...] emprego de palavras, expressões e construções alheias ao idioma que a ele chegam por empréstimos tomados de outra língua." (BECHARA, 1999, p. 599). Há os estrangeirismos que já foram assimilados à língua e só os reconhecem os utentes que conhecem a história do vocábulo; e há aqueles que já foram adaptados à língua e são chamados de vernáculos. Ambos são tratados como empréstimos pelo autor que aplica o termo tanto aos estrangeirismos léxicos, quanto aos sintáticos e semânticos. À época, os estrangeirismos de maior frequência considerados pelo gramático eram os de origem francesa, inglesa, espanhola e italiana.

Em Bechara (1999), ainda na parte II Gramática Descritiva e Normativa, no item B) Estrutura das unidades: análise mórfica, em 2 – Formação de palavras do ponto de vista constitucional, o autor conceitua neologismo como o encontro das palavras com as necessidades renovadoras exigidas pelos falantes para atender múltiplas atividades da vida em sociedade. Nessa seção, Bechara (1999) faz referência a estrangeirismos como empréstimos tomados de línguas estrangeiras que são incorporados ao léxico da língua de chegada.

Said Ali (1923), na Gramática Elementar da Língua Portuguesa, na III Parte – Sintaxe, em Vícios de Linguagem – desobediência à gramática com relação ao modo de falar ou ao uso geral, assim como um abalo aos ouvidos –, conceitua Estrangeirismo apenas como um "Vocábulo de outro idioma (excetuando o latim e o grego)." (1923, p. 130). Para o teórico, os vocábulos provenientes do francês eram os mais frequentes na época e muitos estrangeirismos dessa origem foram incorporados ao idioma português.

Percebe-se que, nas gramáticas pesquisadas, os neologismos, assim como os estrangeirismos estão inseridos em diferentes seções. Azeredo (2018) insere ambos no aspecto lexical, na formação de palavras; Neves (2018) insere o assunto na renovação do léxico; Bechara (1999) insere os neologismos em formação de palavras e estrangeirismos em vícios da língua e Said Ali (1923) pousa os estrangeirismos em vícios de linguagem, sem fazer menção aos neologismos.

Diante do exposto, pôde-se observar que, nas gramáticas de Bechara (1999) e Said Ali (1923), os estrangeirismos eram considerados em inadequação com a norma padrão – visto estarem inseridos em um segmento da gramática que os tratava como vícios de linguagem. Said Ali complementa que, caso fossem desnecessários e não justificáveis ao uso, tendo cognatos na língua de destino, dever-se-ia combater o excesso de importação desses vocábulos; o que corrobora Neves (2018) e Bechara (1999). Observa-se que os estrangeirismos mais frequentes, na época, eram de origem francesa, devido ao prestígio da língua no país.

Nas gramáticas de Azeredo e Neves (2018), tanto os neologismos, quanto os estrangeirismos são considerados como um processo de renovação lexical, cuja formação, composição e variação das palavras remetem ao dinamismo da língua. Nessas obras, os estrangeirismos são mais representados pelos anglicismos, visto que, atualmente, a internet proporciona contatos de nações e culturas extremamente diversificadas e os vocábulos de origem inglesa predominam na linguagem do contato internacional.

Verificou-se que os teóricos Azeredo, Neves (2018) e Bechara (1999) se reportam ao termo estrangeirismo como um empréstimo a uma língua. Entretanto, Correia (2012), ao falar das palavras importadas e a utilização do termo "empréstimo", afirma ser o vocábulo bastante polissêmico. A autora apresenta conceitos distintos para estrangeirismo e empréstimo, entendendo ser o primeiro composto de unidades importadas de outra língua cuja grafia não sofreu adaptações à língua de chegada; e o segundo de palavras estrangeiras que se adaptaram ao sistema linguístico e foram aportuguesadas. Seu estudo desenrola-se por meio das definições apresentadas, porém, a autora conclui que esses conceitos ainda merecem ser discutidos.

Já, de acordo com Contiero e Ferraz (2014), as palavras em inglês que já foram incorporadas ao léxico da língua portuguesa há muito tempo não deveriam ser configuradas como estrangeirismos e, sim, como empréstimos linguísticos.

## 4. CRIAÇÃO LEXICAL: UM PROCESSO CONTÍNUO E SOCIAL

Azeredo e Neves (2018) consideram os neologismos e os estrangeirismos como um processo de renovação lexical, em que a palavra se torna o instrumento mais versátil e dinâmico presente nas relações humanas. Exercendo sua competência sociocomunicativa e mediante a um amplo repertório de palavras, o falante busca o vocabulário que julga adequado para elaborar seu discurso e se relacionar com o mundo.

Considerando-se que o léxico representa uma forma de registrar a realidade histórico-cultural de diferentes fases e lugares de uma comunidade linguística, pode-se perceber a instabilidade e variabilidade da língua, pois ela tende a ajustar-se aos diversos

contextos em que a linguagem é empregada. Essa ampliação lexical possui conexão estreita com a cultura, com novas tecnologias, hábitos e mudanças significativas na sociedade.

> "O léxico, ao contrário, é aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas também pela dinâmica interna das palavras que vão e vêm, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam de um lugar para outro, de um tempo para outro." (ANTUNES, 2012. p. 29)

Ainda segundo Antunes (2012), as unidades do léxico representam o mundo extralinguístico em que a experiência encontra-se vinculada à língua e suas manifestações, logo seu caráter aberto por estar em constante expansão, seja pela criação de novas palavras ou atribuição de novos sentidos às já existentes. Nessa categoria, encontram-se os substantivos, os adjetivos e os verbos. Já as unidades gramaticais representam um sistema fechado, ou seja, as palavras relacionais ou funcionais: artigos, pronomes, preposições, conjunções e advérbios.

De acordo com Antunes (2012, p. 27), em uma outra definição mais geral, léxico é um "[...] amplo repertório de palavras de uma língua". E, para que ela represente essa amplitude, é necessário que se inove, acompanhando a modernização da sociedade, pois a sua vitalidade está em poder gerar novas palavras ou mesmo ressignificá-las. "A língua que não se atualiza acompanhando a atualização da sociedade corre o risco de desaparecer por estagnação." (FERRAZ, 2016, p. 219).

Considera-se que a comunidade linguística está sempre em processo de formação de novos grupos (familiar, profissional, religioso e outros), logo, sofre com isso, influências significativas de comportamentos linguísticos diferentes em função desses aspectos. Apesar de determinados grupos falarem a "mesma" língua, transitam ao mesmo tempo em variados círculos, possibilitando o experimento das diferentes variações. (FERRAZ, 2016). Por menor que seja uma comunidade e por mais simples que pareça, compartilha experiências e coloca em prática sua competência comunicativa implicando na construção do léxico e, consequentemente, em sua expansão. Para Azeredo (2018, p. 63), "[...] conhecer uma língua é, necessariamente, saber servir-se dela, compreendê-la e vivenciá-la como expressão da vida em sociedade, com sua diversidade, sua complexidade, suas convenções, seus ritos, suas crenças, seus valores.".

## 5. Conhecendo o termo "*meme*"

Visto serem os *memes* o *corpus* da presente pesquisa, compreender seu significado e sua origem passa a ser informação fundamental para uma análise do que eles vêm representando na adoção do vocabulário digital atualmente. Percebe-se que a palavra *meme* não tem sua raiz na língua portuguesa; portanto recorreu-se a diversos dicionários, entretanto são raros aqueles que apresentaram uma acepção para o termo. Em Priberam, dicionário virtual, *meme* assume a definição:

> **me·me** |é|
> (inglês *meme*, redução do grego *mimema, -atos*, imitação, cópia)
> *substantivo masculino*
> 1. Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da *internet*, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humo rística ou satírica de uma imagem.
> 2. Ideia ou comportamento que passa de uma geração para outra, geral mente por imitação. (PRIBERAM, 2018)

A partir do verbete, pode-se dizer que o ambiente virtual é o "habitat" do *meme* e fala-se em reutilização e alteração de uma imagem (item 1 do verbete) e ideia e comportamento imitadas em gerações distintas (item 2 do verbete). Observa-se que o conceito exposto apresenta-se demasiadamente restrito, com pouca menção ao texto escrito, sem valorizar a sua importância em relação à imagem.

Em outra fonte digital, aparece mais uma definição, porém sem mencionar a origem do termo: "A palavra *meme* já era usada, em inglês, desde antes da popularização da Internet, com o sentido de '*ideia ou comportamento que passa de um meio social para outro, geralmente por imitação*', do qual deriva o novo sentido." (DICIONARIOEGRAMATICA, 2018). Vê-se, portanto, que as definições dicionarizadas explicitam um significado raso, necessitando de um maior aprofundamento.

Apesar de bastante utilizado atualmente, o termo *meme* aparece, pela primeira vez, em 1976, no livro intitulado "O Gene Egoísta" de Dawkins. Nesse livro, o autor menciona Darwin a quem atribui a primeira explicação coerente sobre o porquê da existência humana. Dawkins (1979) se declara como um darwinista entusiasta e teoriza principalmente sobre a seleção natural dos genes a fim de compreender os processos de evolução e a reprodução das espécies levando em consideração seu egoísmo ou altruísmo. Suas conjecturas remetem a processos biológicos e atitudinais, ou seja, os seres são constituídos por um composto de informações genéticas que influenciam o comportamento; porém é na evolução cultural que se mostra a capacidade real de evolução. Para Dawkins:

> Somos construídos como máquinas gênicas, criados para transmitir nossos genes. Mas este nosso aspecto será esquecido em três gerações. Seu filho, talvez até seu neto, poderão se assemelhar a você, talvez nas características faciais, no talento para a música ou na cor do cabelo. Mas, com a passagem de cada geração, a contribuição de seus genes fica dividida pela metade; não leva muito tempo para atingir proporções desprezíveis. Nossos genes poderão ser imortais, mas a coleção de genes que constitui cada um de nós certamente desintegrar-se-á. (1979, p. 116)

Com relação ao aspecto cultural, o autor afirma:

> Mas, se você contribui para a cultura mundial, se você tem uma boa ideia, compõe uma melodia, inventa uma vela de ignição ou escreve um poema, a ideia poderá sobreviver, intacta, muito tempo após seus genes terem se dissolvido no "fundo" comum. (1979, p. 116)

Dawkins repensa a teoria genética considerando-a limitada para explicar a teoria da evolução, referindo-se ao gene apenas como uma analogia. Assim como os genes são replicadores, o autor procura um termo para o novo replicador relativo ao tão importante aspecto cultural. Com esta necessidade, reflete sobre o termo *meme* que "traduz" como "[...] um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*." (1979, p. 112). Conhecedor da origem do termo, o biólogo traz a explicação da raiz grega "Mimeme", que, por eufonia é abreviada para "meme", relacionando-a à memória.

Em analogia aos genes, enquanto replicadores culturais, resta aos *memes* uma característica de pouca fidelidade, pois "Parece que a transmissão dos *memes* está sujeita à mutação contínua e também à mistura." (DAWKINS, 1979, p. 114). Com relação à transmissão, o conceito, ainda que antigo, parece bastante atual de acordo com o que se espera de um *meme* em um ambiente virtual. Sua mutação e mistura são características

marcantes e intrínsecas do fenômeno; entretanto convém adicionar às mesmas a criatividade, assim como o humor, aspectos essenciais à viralização.

## 6. ANÁLISE DE NEOLOGISMOS E ESTRANGEIRISMOS PRESENTES NOS *MEMES*

Segundo Valente (2012), os neologismos literários ou denominativos diferem dos neologismos midiáticos devido ao seu caráter estático por se esgotarem juntamente com os leitores da obra. Já os neologismos midiáticos estão em constante renovação, dado o caráter dinâmico, inovador, de grande repercussão social e política e de largo alcance. Nesse contexto, pode-se encontrar grande criatividade de inovações lexicais nos *memes*.

No *corpus* da pesquisa, foram utilizados alguns *memes* coletados da internet, cujos domínios discursivos são variados. Essa recolha teve como objetivo apresentar e analisar neologismos e estrangeirismos presentes nessa forma de comunicação tão difundida e tão utilizada atualmente.

Meme 1: Pigmentação/Tingimentação

Fonte: https://www.instagram.com/explore/tags/memesbrasil/. Acesso em 02 out. 2021

*Nesse meme, faz-se necessário observar a imagem, pois ela se encontra intimamente atrelada ao conteúdo escrito, com o intuito de se fazer uma comparação.*

*"Pigmentação", a primeira palavra do meme, possui significado registrado nos dicionários comuns e também nos dicionários on-line. Ela é derivada do verbo "pigmentar" e significa "formação do pigmento".* A adjunção do sufixo nominalizador – ção às raízes verbais forma substantivos abstratos. *No caso da figura, é dada uma cor à pele com a intenção de delinear o cabelo e a barba. Isto é uma forma de mostrar um trabalho bem executado por um profissional, o que já caracteriza um estilo a ser copiado.*

*Já a segunda palavra "tingimentação" carrega em si o mesmo sufixo nominalizador; entretanto, percebe-se que "soa mal aos ouvidos" tal formação. Isto se deve à imposição de restrições às formações derivadas. "Tingir" seria o verbo oriundo, e "tingimento" a palavra derivada com o sufixo – mento. Porém, o que se vê na imagem é o estilo copiado com um acabamento ruim, tal como a palavra que segue a formação da palavra anterior.*

*Temos, nesse exemplo, um neologismo morfológico, em que se observa a regra produtiva de formação e, também, um neologismo semântico, pois mostra, na imagem, um trabalho mal executado, assim como uma palavra que emite um som desagradável.*

*Meme 2: Três tipos de pessoas*

Fonte: https://www.instagram.com/p/CUTTZB-F_C0/. Acesso em: 02 out. 2021

*No meme 2, observam-se duas palavras distintas: "memeiros" e "shitpostes". Ambas também sugestionam um comportamento aos animais que aparecem nas imagens. Logo, o leitor necessita fazer a relação entre a imagem e o texto escrito. "Pessoas comuns" são normais, apresentam um semblante calmo e tranquilo. Os "memeiros" são sorridentes e expressam um excesso de felicidade. Já os "shitpostes" mostram um certo escárnio em sua fisionomia.*

*Em "memeiros", tem-se, como origem, a própria palavra meme,* a princípio, um estrangeirismo –, que não está registrada nos dicionários impressos – *que, com a adjunção do sufixo –eiro (no plural) indica a atividade de quem elabora esse tipo de texto.* Logo, *memeiro* poderia ser considerada uma palavra híbrida e também um neologismo por empréstimo.

*Com relação à palavra "shitpostes", observa-se que é um estrangeirismo e que não possui uma correlata na língua portuguesa. Sua tradução apenas se encontra em dicionários informais no espaço virtual. Esse vocábulo trata de uma gíria de internet que, a princípio, era aplicada para classificar determinada postagem como sendo malfeita, irrelevante ou fruto da falta de talento. Porém, há quem leve tempo demasiado para criar tal postagem e seja valorizado por isso, mesmo não tendo um propósito.*

*Originária da língua inglesa, a palavra em estudo tem sua escrita correta da seguinte forma: shitpost. A fim de torná-la semelhante em termos morfológicos à língua portuguesa, o autor do meme acrescentou o –e e o –s, permitindo a flexão da palavra em número. Mais um exemplo de hibridismo em que há estrangeirismo de palavra inglesa e sua adequação à língua portuguesa, ou seja, um neologismo por empréstimo.*

*Meme 3: Lerigou*

https://www.otempo.com.br/interessa/com-a-chegada-do-frio-memes-pipocam-nas-redes-sociais-1.1319311

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# DIVERSIDADE NO RPG: UMA HISTÓRIA A SER ESCRITA

Sarah Moralejo da Costa[50]
Amanda Schmidt Carvalho[51]
Gabriela Prates da Silva[52]

**Resumo:** Role-Playing Game (RPG), jogo de interpretação de personagens, é uma prática social que se baseia na construção coletiva de narrativas. Tendo sua origem na década de 1970, o RPG cresceu e se difundiu, formando uma comunidade dedicada ao *hobby*. Estudos sobre como marcadores sociais, tais como raça, gênero e sexualidade, impactam a prática e a comunidade do jogo são escassos e recentes. Aqueles que abordam essas questões trazem indícios de que as relações hierárquicas de poder presentes na sociedade têm grande peso nas dinâmicas do jogo, transformando mesas de RPG em espaços hostis para grupos minoritários. Diante deste contexto, buscamos identificar iniciativas que tentam tornar o cenário do RPG brasileiro mais inclusivo. Para tanto, realizamos um levantamento de iniciativas dentro das principais redes de RPG no Brasil. Como resultado, apresentamos e analisamos 17 iniciativas que promovem a diversidade de gênero no meio do RPG no Brasil. Destacamos o caráter variado das iniciativas identificadas, sendo que estas abrangem eventos, sistemas de jogo, grupos, canais multimídia e manifestos. A amostra compreende o período entre 2013 e 2020, demonstrando que a busca por diversidade no contexto do RPG tem sido um avanço relativamente recente. Apesar da variedade de iniciativas, a maior parte delas parecem compartilhar um objetivo em comum: a construção de um espaço seguro para minorias dentro do jogo e da comunidade.

**Palavras-chave:** Role-Playing Game. Diversidade. Estudos de Gênero. Jogos.

## 1 INTRODUÇÃO

[50] Doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS. Centro Estadual Educacional Paula Souza (CEETEPS), Fatec Padre Danilo José de Oliveira Ohl (Barueri). Email: sarahmoralejocosta@gmail.com

[51] Bacharel em Biblioteconomia pela UFRGS. Email: schmidt.nanis@gmail.com

[52] Bibliotecária graduada pela UFRGS. CRB-10/2660. Email: prates.silva.gabi@gmail.com

O *Role-Playing Game*[53] (RPG) é um jogo que se baseia na interpretação de personagens onde um grupo de pessoas se reúne para contar histórias, utilizando um conjunto de regras pré-definidas[54], papel, lápis, alguns dados e, principalmente, a imaginação. “O RPG, ou role-playing game, é tanto jogo, quanto brincadeira, quanto interpretação. É uma mistura de jogo, brincadeira e teatro” (RICON, 2004, p. 15). O objetivo deste jogo é desenvolver uma narrativa de forma coletiva e, para isto, os jogadores criam personagens que irão interagir conforme as situações vão sendo propostas pelo narrador, mais comumente chamado de Mestre.

Considerando essa prática uma atividade coletiva baseada em sociabilidade, nos voltamos para o questionamento de como o cenário brasileiro de RPG se estrutura em torno da diversidade social, com o objetivo de identificar iniciativas que estão sendo tomadas para tornar o cenário do RPG brasileiro mais inclusivo. Para tanto, realizamos um levantamento de iniciativas que busquem essa diversidade dentro das principais redes de RPG no Brasil.

Na ciência, o RPG vem sendo estudado pelas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente aquelas que lidam com a educação e desenvolvimento dos indivíduos. Assim como mostra Braga (2000, p. 02): “Os estudiosos têm enfatizado o jogo como atividade positiva que desenvolve uma série de habilidades no campo da escrita, leitura, pesquisa, matemática e comportamento entre outras”.

No Brasil, a Educação é a área em que o RPG mais se desenvolveu, principalmente no início do século XXI. A partir de, pelo menos, 2002, diversos eventos sobre RPG relacionados à Educação foram realizados no país. O I Simpósio de RPG e Educação aconteceu em 2002, em São Paulo, e foi o marco da divisão entre os eventos destinados aos jogadores e aqueles designados a ampliar as discussões sobre o RPG. Este evento marcaria o começo de um ciclo do RPG na área da Educação, pois a partir deste momento diversos outros eventos foram sendo realizados e trabalhos sendo publicados.

Dentre os estudos conduzidos sobre RPG, poucos têm como objetivo analisar como as questões de gênero impactam seu contexto, seja durante o decorrer do jogo ou no desenvolvimento dos livros e outros materiais que servem de apoio para a prática. No exterior, um bom exemplo é Garcia (2017), que utiliza o RPG de mesa *Dungeons & Dragons* para estudar como o sistema de jogo pode mediar as experiências dos jogadores com foco nas representações de gênero, raça e poder. No Brasil, temos como referência Silveira (2019), que argumenta que a desigualdade de gênero e a dominação masculina presentes na nossa sociedade tem impacto também no jogo, o que pode fazer com que as mesas de RPG se tornem espaços hostis "com falas e ações machistas e misóginas". Além disso, através de observação dos manuais, o autor notou que as representações femininas eram estereotipadas ou hipersexualizadas, bem como contavam com aventuras “ficcionais” nas quais personagens femininas eram estupradas, por vezes até mesmo pelos personagens jogadores (SILVEIRA, 2019).

[53] *Role-Playing Game*, do inglês, pode ser traduzido como “Jogo de interpretação de papéis” ou “Jogo de interpretação de personagens” (tradução livre).

[54] Os sistemas de regras de RPG podem ser oriundos de publicações pré existentes à realização do jogo, podem ser um conjunto de regras adaptados pelos jogadores de uma publicação já existente ou podem ser criadas pelos jogadores, tomando como guia os diversos sistemas já publicados de regras para RPG. No decorrer deste trabalho, serão citados exemplos de tais publicações.

Diante disso, a existência de iniciativas que têm como objetivo tornar o ambiente do RPG no Brasil um local seguro e inclusivo para grupos socialmente minoritários, em especial para as mulheres são essenciais, o que ficou ainda mais claro com o fenômeno do *Gamergate*, também discutido por Silveira (2019), um movimento de manutenção do *status quo* na cultura *gamer* a partir de táticas hostis contra movimentos sociais feministas.

## 2 RPG NO BRASIL

O primeiro sistema oficial de regras de RPG, intitulado *Dungeons and Dragons* (D&D)[55], foi criado no início da década de 1970 a partir da reformulação dos antigos *war games* e com influência das histórias de fantasia, como as descritas por Tolkien em seus livros (VASQUES, 2008, p. 21).

O RPG chega ao Brasil no final da década de 1970, através de estudantes de intercâmbio que conheciam o jogo no exterior. Somente na década de 1980 é que o jogo começou a ser importado e comercializado, ainda sem tradução. Por se tratar de um material caro, a forma mais comum de acesso era através das fotocópias, o que deixou esta primeira geração de *rpgistas* conhecida como a "Geração Xerox" (PAVÃO, 2000). As primeiras traduções de livros de RPG, segundo Bettocchi (2000), surgiram no final da década de 1980 através da Editora Marques Saraiva.

Bettocchi (2000) divide a produção editorial de livros de RPG no Brasil em três fases (de 1987 a 1997) que são paralelas a três momentos de publicação nos Estados Unidos, com a distinção que o processo no Brasil acontece de forma tardia, mas é consideravelmente mais rápido. Durante a primeira fase de produção editorial, a maioria dos RPGs era desenvolvida por entusiastas amadores que, mesmo sem formação profissional na área editorial, investiram na produção independente dos jogos.

A segunda fase de produção editorial é caracterizada pela profissionalização dos envolvidos e por uma aproximação com o gênero literário, sendo que o foco, antes fixado no sistema de regras, se desloca para a ambientação e a narrativa. Ademais, Bettocchi (2000) nota um crescente interesse por referências de diversas origens e linguagens como, por exemplo, aquelas advindas da literatura e do cinema. Franco *et al* (2018) corroboram essa ideia, destacando que uma diferença notável entre a primeira e a segunda fases editoriais é a utilização de referências da cultura e história brasileiras na última.

Aspectos marcantes da terceira fase da produção editorial de RPG no Brasil foram a melhoria da qualidade gráfica, consequência do envolvimento de editoras profissionais, e a originalidade temática. O impacto das referências visuais e estilísticas apropriadas de outras linguagens como quadrinhos, cinema e videogames vai além das ambientações e começa a marcar presença também na estética dos livros (BETTOCCHI, 2000).

Em estudo mais recente, Franco *et al* (2018) se apoiaram na análise editorial de Bettocchi (2000) e deram continuidade ao seu trabalho a partir da avaliação de cinco obras de RPG brasileiras lançadas entre os anos de 2001 e 2016. Apesar de perceberem uma continuidade da terceira fase descrita por Bettocchi (2000) nas publicações avaliadas, os autores admitem que alguns elementos se apresentam como grandes diferenciais, principalmente

[55] Disponível em: https://dnd.wizards.com/. Acesso em: 21 jan. 2021.

a partir de 2010: construção coletiva, autopublicação de autores nas plataformas digitais, financiamento coletivo e distribuição de conteúdo de forma ampla e gratuita. Assim, é proposta uma quarta fase editorial caracterizada pelos elementos citados.

Entre 2016 e 2017, a editora Aster realizou uma pesquisa de mercado[56] do RPG de Mesa no Brasil, colhendo dados como localização das pessoas que jogam RPG, faixa etária, raça e gênero. Ela foi realizada entre os dias 04 de novembro de 2016 e 05 de janeiro de 2017 e contou com 1473 respondentes, contemplando todas as regiões do Brasil. Além disso, a pesquisa procurou entender os hábitos dos jogadores de RPG, suas preferências e como eles enxergam a qualidade dos jogos importados/traduzidos e nacionais.

Segundo esta pesquisa (ASTER, 2017), a maioria dos jogadores de RPG são do gênero masculino (90,2%), estão concentrados em São Paulo (35,10%), têm de 21 a 30 anos (49,2%) e se autodeclaram brancos (67,9%). Quanto ao hábito dos jogadores, 89,3% declararam já terem ficado um período sem jogar RPG, sendo que o motivo disto acontecer que mais apareceu foi o fato de não encontrarem outras pessoas para jogar (40%). Em relação à frequência, 56,5% dos respondentes declararam jogar duas vezes ou mais por mês. Entre os sistemas mais jogados, encontram-se o D&D (edições 3.x, 4.0 e 5.0) com 93,6%, Mundo das Trevas (46,9%) e Tormenta (33,1%). Em média, as sessões duram de cinco a oito horas (52,8%) e as mesas contam com cinco a seis pessoas (63,4%). Quanto à qualidade dos produtos de RPG, 57,6% dos respondentes declararam estar satisfeitos. Esta pesquisa se propõe a ser realizada anualmente, porém não se encontraram dados mais recentes.

Estes dados revelam algumas características sobre o público majoritário de RPG que nos conduz ao nosso principal questionamento. Em primeiro lugar, ele se identifica como parte do grupo socialmente majoritário, como masculino, branco, jovem e urbano, o que nos aponta que, ainda que a prática de RPG no país já se apresente ao longo de mais de 40 anos, ela se restringe a um grupo muito específico de pessoas. Quanto ao hábito e frequência das práticas de jogo, as respostas apontam também para a permanência de sistemas mais antigos de RPG, lançados nas primeiras e segundas fases do sistema editorial, o que pode nos apontar que ou os jogadores possuem uma forte tradição de sistema ou têm resistência às inovações propostas pelo mercado recente. Essa resistência pode ser por falta de interesse ou acessibilidade, mas considerando que os jogadores se declaram satisfeitos com as marcas e empresas consumidas, podemos inferir que não haja busca ou abertura para essa produção mais diversificada. Quanto à sociabilidade das práticas, a duração e frequência dos jogos indicam uma grande dedicação de tempo em seu cotidiano, o que reflete tanto a característica jovem do público (FEIXA, 1999), demonstrando sua disponibilidade à atividades lúdicas e divertidas, o que também indica uma condição privilegiada em contraste com a realidade de jovens periféricos, marcados pela necessidade precoce de trabalho e dedicação familiar. Isso também se manifesta na questão relativa a não encontrarem facilmente pessoas para jogar, já que estas características de hábito tornam a prática excludente a grupos que não tenham possibilidade de dedicação ou acesso ao conteúdo dos jogos.

Esta primeira interpretação se baseia somente nos dados apresentados pela pesquisa colocados em contexto. Aqui, vamos nos debruçar um pouco mais sobre quais são as possibilidades de diversidade que saiam do padrão “masculino, branco, jovem,

[56] Disponível em: https://pt.slideshare.net/AsterEditora/pesquisa-de-mercado-de-rpg-de-mesa-2016. Acesso em: 14 jan. 2021.

urbano" para compreender quais iniciativas estão sendo realizadas no meio do RPG no Brasil para ampliar esse grupo de praticantes.

## 3 DIVERSIDADE E GÊNERO

Dentro do contexto estabelecido do RPG no Brasil, sendo este um ambiente majoritariamente masculino e branco, aqueles que se diferenciam deste padrão são vistos como os "outros". Visto que esse contexto específico pode refletir aspectos da sociedade contemporânea, na qual grupos que fogem da norma são muitas vezes tratados com discriminação e violência, a comunidade do RPG tem o potencial de reproduzir atitudes excludentes e discriminatórias. Pensando nisso, esta pesquisa pretende identificar iniciativas que estão sendo tomadas para tornar o cenário do RPG brasileiro mais inclusivo, principalmente para mulheres e pessoas trans, ao se contrapor à presença majoritária masculina.

Para isso, faz-se necessário compreender os conceitos de diversidade e gênero e como eles se relacionam.

### 3.1 O Conceito de Diversidade

O conceito de diversidade é de difícil definição, pois não há consenso a respeito do mesmo na literatura. Ferreira identifica "algumas das dimensões inerentes a esse vocábulo que podem ser traduzidas como a *aproximação de uma definição futuramente mais delineada*" (2015, p. 307, grifos do autor) ao apontar que o conceito de diversidade, de forma mais abrangente, se refere à humanidade como um fator que implica na igualdade inerente dessa condição e aos aspectos históricos, sociais e culturais que caracterizam os seres humanos e os diferenciam uns dos outros. Portanto, o conceito de diversidade é sempre atribuído a sujeitos ou grupos sociais considerados "diferentes" da norma, a qual é estipulada por uma classe dominante e passa por um processo de naturalização. Assim, aqueles que não se encaixam na norma passam a carregar uma marca identitária que os distinguem da identidade que a norma visa representar e regular. Silva (2000) argumenta que essa marca serve não apenas para descrever o sujeito "diferente", mas que, geralmente, trata-se do reforço da negatividade da identidade referida.

Tais sujeitos e grupos sociais considerados "diferentes" estão vulneráveis à experiência de exclusão resultantes das condições socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridos (OXFAM, 1999 *apud* FERREIRA, 2015). O conceito de diversidade se insere, então, no cenário das relações desiguais de poder entre indivíduos e grupos sociais, da luta social e política, além de estar intrinsecamente ligado ao processo de inclusão/exclusão.

Observando a literatura sobre diversidade, percebe-se que o conceito se ramifica em uma série de tipos, entre eles se encontram a diversidade cultural, diversidade social, diversidade sexual e de gênero. Devido ao objeto de estudo desta pesquisa, vamos nos concentrar nos dois últimos.

### 3.2 Sexualidade e Gênero

Segundo a cartilha de diversidade sexual e cidadania LGBTI+, publicada pela Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, o conceito de diversidade sexual abrange "[...] as múltiplas formas de vivência e expressão da sexualidade e da identidade de gênero" (SÃO PAULO, 2020, p. 17). A cartilha ainda destaca que a sexualidade humana é formada por uma múltipla combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais.

O sexo biológico se refere ao conjunto de informações cromossômicas, orgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias utilizadas para distinguir entre "macho" e "fêmea" (SÃO PAULO, 2020). Historicamente, essa diferenciação entre os sexos com base em aspectos biológicos foi utilizada para explicar a relação social desigual entre homens e mulheres. Louro (1997, p. 21) afirma que este argumento acaba por ter um caráter irrecorrível e que é imperativo:

> [...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Com isso, Louro (1997) destaca que para compreender as relações entre homens e mulheres é necessário voltar o olhar não para seus sexos, mas para o que socialmente se construiu sobre eles. Para isso, o conceito de *gênero* é fundamental.

O conceito de gênero serve para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, sendo este um produto da realidade social e cultural (SÃO PAULO, 2020). Essa visão está em concordância com a maioria das teorias sobre a distinção entre sexo e gênero, as quais abrangem também a ideia de que o gênero não se trata de um resultado causal do sexo e que não é tão aparentemente fixo quanto ele. Essa cisão radical entre gênero e sexo é desafiada por Butler (2003, p. 25), que destaca a necessidade de questionar o caráter imutável do sexo:

> O gênero [...] não está para cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual "a naturaza sexuada" ou "um sexo natural" é produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Dessa forma, Butler (2003) contesta a possibilidade da existência de um sexo, gênero ou sexualidade "antes", "depois" e "fora" das dimensões discursivas e das relações de poder, desbancando a postulação do sexo como função fundacional e causal da identidade de gênero e da experiência sexual do sujeito. A autora busca ainda discutir sobre a aparente univocidade do gênero, sendo este muitas vezes pensado como uma substância permanente, quando que, na verdade, se trataria de uma identidade performaticamente construída. Ou seja, o gênero é constantemente produzido e afirmado através das ações e expressões dos sujeitos.

Diante do que foi discutido até aqui, esclarecemos que entendemos gênero, e a própria categoria "mulheres", como, nas palavras de Butler (2003, p. 58), "[...] um termo em processo" que emerge de uma complexa matriz de relações de poder que é perpassada por inúmeros aspectos sociais, políticos, culturais e históricos. Cabe aqui destacar também a inexistência de uma categoria homogênea da mulher, sendo que o gênero estabelece interseções com elementos raciais, étnicos, sexuais, de classe e regionais (SCOTT, 1989; LOURO, 1997; BUTLER, 2003).

## 4 INICIATIVAS PARA UMA MAIOR INCLUSÃO NO MEIO DO RPG

Para analisar iniciativas que proponham diversidade, tomamos como essencial a distinção entre representação e representatividade. Segundo Makowiecky (2003), representação possui um carácter simbólico, imaginado, abstrato. Em paralelo, representatividade se refere à construção identitária de um grupo a partir da concretude de representante(s), podendo permitir ou não a expressão dos representados (BOBBIO *et al*, 1998, p. 568). Dessa forma, compreendemos que, para propor diversidade, uma iniciativa deve não somente pregar a ideia de grupos diferentes, mas apresentar elementos concretos pelos quais essas diferenças possam se manifestar de forma identitária.

Para eleger as iniciativas a serem aqui analisadas, nos voltamos não somente para a elaboração de propostas em torno da prática do RPG, mas para sua jogabilidade e a prática social do jogo. Para tanto, realizamos uma observação participativa em grupos de pessoas envolvidas com a prática do RPG. Esses grupos foram selecionados em dois procedimentos metodológicos: busca de palavras-chave relacionadas a RPG e gênero nas redes sociais Facebook[57] e no Youtube[58], e contato direto com informantes presentes nesses grupos. Cabe ressaltar a importância da inserção etnográfica das pesquisadoras dentro desses grupos como parte do procedimento metodológico da pesquisa, em que a prática de RPG a longo prazo nos permitiu o conhecimento prévio de vocabulário e informantes tanto para delimitação das redes a serem pesquisadas quanto da problemática da pesquisa.

Como resultado, apresentamos aqui a análise de 17 iniciativas que destacamos como propostas de diversidade de gênero no meio das práticas de RPG no Brasil. Ressaltamos que este corpo de análise se refere a iniciativas colocadas em prática (descartando propostas e projetos em elaboração e financiamento).

### 4.1 Apresentação e Análise das Iniciativas

Nesta seção, apresentamos as iniciativas selecionadas que têm como objetivos a criação de espaços seguros e inclusivos para minorias, com foco nas mulheres e em membros da comunidade LGBTQIA+, e o incentivo da participação destes na criação de conteúdo sobre RPG. As iniciativas foram divididas em cinco categorias, sendo elas: evento (encontros de RPG focados no público feminino), sistema de jogo (sistemas de RPG que tem como premissa serem inclusivos ou que trazem mecânicas nesse sentido), página/grupo (páginas e grupos nas redes sociais como, por exemplo, Facebook e Instagram), multimídia (podcasts, stream, canal de youtube) e manifesto (textos que representam uma tomada de posição de indivíduos ou grupos).

O quadro 1 apresenta as iniciativas identificadas e categorizadas, bem como contém uma breve descrição das mesmas.

[57] www.facebook.com
[58] www.youtube.com

**QUADRO 1 -** Iniciativas de inclusão no meio do RPG

| **Categoria** | **Nome da Iniciativa** | **Descrição** |
|---|---|---|
| Evento | 1º Encontro das Mulheres RPGistas | Evento organizado por Eva Andrade focado no público feminino. |
| Evento | 2º Encontro das Mulheres RPGistas | Encontro de RPG, focado no público feminino, organizado pelas mestras *rpgistas* da Minas de Moria |
| Sistema de jogo | Seventh Sea | Sistema que tem como cenário o mundo de Théah, um lugar semelhante à Europa no ano de 1668 e que traz uma jogabilidade rápida e focada em narrativa. Além do livro de regras trazer ilustrações diversas de relações homoafetivas, ele evidencia questões de gênero especialmente no país fictício de Vodacce, onde existe uma relação de desigualdade entre homens e mulheres que é caracterizada por política e mágica, e nas chamadas Filhas de Sophia, um grupo político que luta pela conquista da igualdade de direitos entre os sexos e pelo empoderamento das mulheres. |
| Sistema de jogo | Goddess save the Queen | Jogo de aventuras e mistérios que utiliza um sistema próprio focado em desenvolver cenas de ação épica e se passa durante a década de 1920. Durante o jogo, o jogador irá fazer parte da Divisão Goddess, uma sessão especial do serviço secreto composta apenas por mulheres |
| Sistema de jogo | Monsterhearts | RPG baseado nas mecânicas de Apocalypse World Engine e criado por Avery Alder, mulher trans queer, no qual os jogadores interpretam monstros adolescentes vivenciando conflitos pessoais, abordando sentimentos e sexualidade. Uma das propostas do jogo é a exploração do horror e confusão de encarar mudanças no próprio corpo que acontecem sem sua permissão. |
| Sistema de jogo | Thordezilhas | Jogo do gênero Capa & Espada que abrange aventuras de fantasia náutica e exploração de ilhas desconhecidas. O cenário aborda conflitos ideológicos e preconceito racial. |
| Página/Grupo | Mulheres RPGistas | Grupo que tem como objetivo ser um local seguro para pessoas LGBTQIA+ e aliados discutirem sobre variados aspectos com relação ao hobby de RPG. |
| Página/Grupo | Comunidade LGBTQ+ RPG Brasil | Este grupo se propõe como um lugar seguro para pessoas LGBTQIA+ e aliados discutirem sobre os mais variados assuntos deste hobby tão maravilhoso que é o RPG! |
| Página/Grupo | Minas de Moria | Um espaço para divulgar produções femininas, ou com participação feminina, no RPG nacional. |
| Página/Grupo<br><br>Multimídia | RPGirls | Coletivo feito por e para mulheres, com o objetivo de tornar os espaços de jogos seguros e acolhedores. Organizamos eventos de RPG, Magic e Boardgames. |
| Página/Grupo | Ordem do dado | Grupo de pessoas LGBTQ falando sobre RPG com o objetivo de |

| | | |
|---|---|---|
| Multimídia | | incluir a todos. |
| Página/Grupo<br><br>Multimídia | Biblioteca das Ancestrais | Espaço feminino que traz sua visão sobre #RPG, faz eventos, e milita sobre #espaçoseguro. |
| Multimídia | RPG das Minas | O RPG das Minas é uma stream quinzenal de RPG de caráter beneficente: 30% do valor dos subs vão para instituições diferentes todo mês. Realizada em parceria com a Jambô Editora e com a Hitbox. |
| Multimídia | Caquitas | Podcast bissemanal apresentado por duas amigas feministas que discutem diversas facetas do RPG (introduzem sistemas, fazem bate-papos com jogadores, mestres e desenvolvedores sobre jogabilidade e aspectos sociais o hobby e fornecem dicas para enriquecer a experiência de rpgistas) e contam histórias de "caquitas" (aquele momento em que algo inusitado acontece durante o jogo, seja por conta de um jogador imprevisível ou de uma rolagem excepcionalmente ruim (ou boa) nos dados). |
| Multimídia | Contos Lúdicos | Situado em Santos/SP, o Projeto tem como objetivo apresentar o RPG para a população local, bem como criar espaços seguros de jogo para todas as minorias, criando um amplo espaço de jogo entre todos os interessados no hobby. Nossas atividades incluem mesas em vários espaços da cidade, como a Gibiteca Municipal de Santos, o cinema de rua Cine Roxy, o restaurante HP Geek Bar e as gaming shops Caverna do Dragão e Taverna Geek, além de participar de grandes eventos da cidade como o Santos Criativa Festival Geek, maior evento gratuito do Brasil no segmento geek. |
| Manifesto | Carta Aberta das Mulheres RPGistas | Carta aberta sobre o machismo existente no meio do RPG escrita pelo grupo Mulheres RPGistas. |
| Manifesto | Jogue como uma garota: Manifesto RPGirls | Manifesto em favor ao protagonismo feminino no contexto do RPG e que denuncia o machismo dentro das mesas e também fora delas. |

**Fonte:** Elaboração própria.

As iniciativas apresentadas acima compõem apenas uma amostra e não representam a totalidade de empreendimentos conduzidos com a meta de promover a inclusão no contexto do RPG brasileiro. Porém, a variedade das categorias identificadas serve para exemplificar os caminhos que indivíduos e grupos têm tomado para construir um ambiente mais acolhedor à diversidade.

As iniciativas abrangem desde encontros presenciais, formações de comunidades virtuais, desenvolvimento de canais de comunicação para veicular informações e discutir questões relevantes relacionadas ao *hobby*, criação de grandes coletivos engajados na produção de conteúdo e a promoção de um manifesto com intuito de denunciar a discriminação de gênero presente no meio.

Com relação aos eventos, ambos são versões diferentes do mesmo evento e foram planejados e conduzidos por mulheres. As duas edições do evento ocorreram no mês de

março[59] em São Paulo, tendo entrada gratuita e incluindo em sua programação mesas de RPG mestradas por mulheres, oficinas, palestras e mesas-redondas conduzidas por mulheres, venda de artigos de RPG e também contava com um espaço para crianças, facilitando a participação de mães no evento. Uma observação da discussão dos eventos no Facebook e dos registros fotográficos do ocorrido demonstra que a participação masculina nos eventos foi expressiva.

Os sistemas de RPG, muitas vezes reduzidos aos livros de regras, são considerados por Franco *et al* (2018) as principais ferramentas do jogo de RPG sendo, dessa maneira, essenciais. A existência de sistemas que buscam promover a diversidade e inclusão, seja por meio de cenários ou mecânicas, é de grande importância, pois se trata de uma tentativa de desconstruir práticas discriminatórias e excludentes a partir do que serve como base para o *hobby*.

Um elemento em comum dentre a maior parte das páginas e grupos de redes sociais identificados é a proposta de criar um espaço seguro para minorias conhecerem, jogarem e, principalmente, discutirem temas relacionados ao RPG. Esses espaços se referem justamente à locais (digitais ou não) em que minorias sejam integradas à sociedade de forma não violenta.

Os grupos e páginas presentes na amostra foram criados entre os anos de 2013 e 2020, estando todos, com exceção do Minas de Moria, ainda ativos. Geralmente, as páginas/grupos estão envolvidos em outras atividades ou acabam originando outras iniciativas como, por exemplo, o comprometimento das Minas de Moria e do RPGirls com eventos de RPG, a escrita da Carta Aberta pelas Mulheres RPGistas e o fato da Ordem do Dado também possuir um canal no Youtube, criado em 2017.

Dentre os grupos de Facebook que fazem parte da amostra, especificamente o Mulheres RPGistas, Minas de Moria, Biblioteca das Ancestrais e Comunidade LGBTQIA+ RPG Brasil, foi identificada uma alta frequência de postagens de divulgação de *streams* de mesas de RPG e de eventos dentro da temática, bem como de convites para participação em mesas que estão sendo planejadas. As páginas (Minas de Moria, Ordem do Dado, RPGirls e Biblioteca das Ancestrais) são os principais agentes desta categoria engajados em outros tipos de atividades, como eventos e ações multimídia (canais de Youtube, Twitch e podcasts) e, em consequência, também acabam se ramificando em demais categorias.

A categoria multimídia compreende uma gama diversa de atividades, incluindo canais de Youtube (Ordem do Dado, RPGirls, Biblioteca das Ancestrais, Contos Lúdicos), podcasts (Caquitas, RPGirls, Biblioteca das Ancestrais) e *streams* (RPG das Minas, Contos Lúdicos, RPGirls, Biblioteca das Ancestrais). Referente aos canais de Youtube, estes parecem funcionar mais como um ambiente para arquivar *streams* realizadas ali ou em outras plataformas, como a Twitch, e o conteúdo destas *streams* é composto majoritariamente por registros de mesas de RPG. Como uma exceção, a Ordem do Dado traz alguns vídeos com orientações para iniciantes e discussões sobre diversidade. As *streams* abrangem registros de mesas de RPG, bate-papos sobre temáticas relevantes e entrevistas com personalidades do RPG. Os podcasts também trazem orientações para iniciantes, explicações sobre regras e sistemas, relatos de experiência de jogadores e mestres e discussões sobre diversidade e inclusão.

[59] Mês do Dia da Mulher, sendo que o 1º evento ocorreu exatamente no dia 8 de Março.

Dentro da categoria Manifestos se encontram os dois textos escritos pelos grupos Mulheres RPGistas e RPGirls, ambos repudiam a misoginia existente no meio do RPG brasileiro. A "Carta Aberta das Mulheres RPGistas" foca na objetificação e hipersexualização de personagens femininas e jogadoras que permeia não apenas as mesas de jogo, mas também os materiais que servem de base para ele; além de chamar a atenção para a incidência de assédio na comunidade RPGista, o que faz com que mulheres se sintam hostilizadas, violadas e silenciadas. O texto "Jogue como uma garota: Manifesto RPGirls" reflete na importância do protagonismo feminino dentro do RPG, seja através das jogadoras, das personagens ou das narradoras, frisa a necessidade de construção de espaços seguros para mulheres e como isso pode impactar dentro e fora das mesas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação no contexto brasileiro do RPG em busca de iniciativas que promovam inclusão e diversidade acabou por identificar uma grande variabilidade de ações, o que evidencia as numerosas possibilidades que os agentes envolvidos podem e estão empreendendo a fim de construir um ambiente mais acolhedor. Dentre as iniciativas encontramos experimentações com novos cenários e mecânicas, mas também a organização de comunidades inclusivas e a divulgação de conteúdo produzido por mulheres e pessoas LGBTQIA+, o que alude para aspecto social do *hobby* e aponta para o fato de que o RPG não se restringe apenas ao livro de regras ou ao momento do jogo, mas também abrange um universo de experiências e variados subprodutos.

Um ponto em comum entre a maior parte das iniciativas é a criação de um espaço seguro para minorias. Ressaltamos que tais iniciativas não tem o intuito de criar espaços isolados e exclusivos para sujeitos lidos como mulheres numa atitude segregacionista, ou seja, homens e sujeitos lidos como tais são acolhidos por elas.

Detectamos que as iniciativas como um todo buscam dar voz a grupos historicamente marginalizados e silenciados tanto na sociedade quanto no contexto do RPG, expressando preocupação referente a discriminação enfrentada por eles e reivindicando um espaço que há muito lhes foi negado. A partir da ação destes grupos e indivíduos, é possível não só promover a inclusão e diversidade dentro das comunidades RPGistas, mas também na sociedade.

## Referências

ASTER EDITORA. Pesquisa de Mercado de RPG de Mesa 2016. *Slideshare*, [S.l.], 4 fev. 2017. Disponível em: https://pt.slideshare.net/AsterEditora/pesquisa-de-mercado-de-rpg-de-mesa-2016. Acesso em: 14 jan. 2021.

BETTOCCHI, Eliane. A linguagem visual no Role-playing Game. *Histórias Interativas*, 03 fev. 2020. Disponível em: http://www.historias.interativas.nom.br/artigos/edesign2000.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed.. Brasília: Editora UNB, 1998. Disponível em:

http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRAGA, Jane Maria. Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG). *In:* REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. *Textos dos Trabalhos e Pôsteres*, GT 16 Educação e Comunicação. Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-15. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1604t.PDF Acesso em: 03 nov. 2020.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. *In:* BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Sujeito e História).

FEIXO, Carles. *De jóvenes, bandas y tribos. Antropología de la juventud.* Barcelona: Ariel,
1999.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582. Acesso em: 17 fev. 2021.

FRANCO, Leonardo Alvarez et. al. Publicações de RPG no Brasil: aspectos profissionais e vernaculares do começo do século XXI. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESIGN, 2017, Minas Gerais. Trabalhos Publicados. *Blucher Design Proceedings*, [S.l.], v. 4, n. 3, p. [1-15], maio 2018. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cid2017/61.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

GARCIA, Antero. Privilege, Power, and Dungeons & Dragons: How Systems Shape Racial and Gender Identities in Tabletop Role-Playing Games. *Mind, Culture, and Activity*, San Diego (CA), v. 24, n. 3, p. 232-246, abr. 207. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2017.1293691. Acesso em: 22 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do "gênero". *In:* LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação.* 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. Nº 57 – Dezembro de 2003. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download > Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

PAVÃO, Andréa. *A Aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games (RPG).* 2.ed. São Paulo: Devir, 2000.

RICON, Luiz Eduardo. Introdução: o que é RPG? *In:* SIMPÓSIO RPG & EDUCAÇÃO, 1., 2002, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Devir, 2004. p. 14-18.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e Cidadania. *Diversidade sexual e cidadania LGBTI+*. 4. ed. São Paulo: SJC/SP, 2020. Disponível em: https://justica.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Diversidade_cartilha.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. *In:* SCOTT, Joan Wallach. *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press: New York, 1989, p. 28-50. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVEIRA, Raphael Tarso. *Jogue como uma Garota:* a desigualdade de gênero nas vozes de jogadoras de RPG. 2019. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200073. Acesso em: 05 jan. 2020.

VASQUES, Rafael Carneiro. *As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar.* 2008, 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90316 Acesso em: 05 abr. 2021.

ZANINI, Maria do Carmo. Apresentação. *In*: SIMPÓSIO RPG & EDUCAÇÃO, 1., 2002, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Devir, 2004. p. 3-5.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# PRODUÇÃO ORAL: EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS EM UM AMBIENTE VIRTUAL

Tatiane Dantas Martins Robles[60]

**Resumo:** A produção oral é uma das competências comunicativas mais importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesta apresentação quero compartilhar as experiências e estratégias que utilizei em um ambiente virtual utilizando o Zoom, o padlet e outras ferramentas digitais, para fomentar a produção oral dos estudantes, também tendo como uns dos objetivos trabalhar recursos fonéticos, produção oral e aquisição de novos vocabulários, através de temas dirigidos e escolhidos pelo grupo e do interesse do coletivo. O ensino comunicativo de línguas coloca as experiências de aprender em termos de atividades que envolvam o real interesse dos estudantes e suas necessidades para que aprendam a usar a língua-alvo, para colocar na prática a verdadeira ação de interação com outros falantes-usuários dessa língua; não se trata apenas de enfatizar um tema, mas também criar um universo de sentidos para o aluno (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47). Trata-se de um domínio que, apesar de ser muito importante na aprendizagem de uma língua, tem sido normalmente menos trabalhado em contextos de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, meu objetivo com essa apresentação é demonstrar que com recursos tecnológicos e elaboração de atividades dirigidas, podemos dar suporte para a produção oral dos estudantes. Assim, na primeira parte quero apresentar uma brevíssima contextualização sobre o tema em abordagem comunicativa, em seguida, explica-se de que forma se articulam os elementos que constituem essa experiência, para concluir desejo apresentar os resultados obtidos desta experiência.

**Palavras-chave:** Produção oral. Português como Língua Estrangeira. Ensino-Aprendizagem.

O Centro Cultural Brasil-Peru, é uma extensão da Embaixada do Brasil em Lima no Peru, tendo como objetivo principal a difusão do português. A cada semestre são oferecidos diversos cursos e oficinas com o objetivo de difundir o idioma português e a cultura brasileira, nesse artigo relato sobre a experiência da oficina intitulada Soltando a língua, que foi desenhada com o objetivo exclusivo a produção oral, começando pela fonética, permeando por vocabulários, até chegar a pratica do idioma, onde os alunos puderam participar de vários países, somente com o alcance de um clique, desde o computador ou celular, essa oficina consistiu em módulos de aulas interativas de uma hora e meia via Zoom, com apoio de várias recursos tecnológicos educativos as Tics.

[60] Profª. Ma em Docência Universitária Tatiane Dantas Martins Robles- Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP), Setor da Embaixada do Brasil, em Lima, no Peru. E-mail: tatiane.ccbp@gmail.com

Com o objetivo aprendizagem de idiomas dentre as abordagens existentes no ensino de Língua, a que mais se destaca, é a abordagem comunicativa devido ao favorecimento da interação dos participantes que este método proporciona, através do conhecimento da língua também da cultura, favorecendo um ambiente positivo para uma aprendizagem enriquecedora, destacamos também que nesta oficina tivemos alunos de todos os níveis de conhecimento da língua portuguesa.

O ensino comunicativo de línguas coloca as experiências de aprender em termos de atividades o real interesse dos estudantes e suas necessidades para que aprendam a usar a língua-alvo, para colocar na prática a verdadeira ação de interação com outros falantes-usuários dessa língua; não se trata apenas de enfatizar um tema, mas também criar um universo de sentidos para o aluno (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47).

A abordagem comunicativa propõe uma visão sobre o uso da língua de forma diferente das metodologias anteriores, pois tem como objetivo unir as estratégias e métodos relacionadas ao ensino, tendo como eixo contextualizar situações reais de uso da língua. Por esse lado, cada tipo de atividade proposta na abordagem comunicativa contribui para a naturalidade e clareza dos conteúdos e a aplicação do uso do idioma aprendido, além de promover a capacidade dos estudantes em situação comunicativa, promovendo assim a prática comunicacional.

Como docente, sempre devemos ter o cuidado para que os estudantes tenham um espaço para a produção oral, seja em um ambiente presencial, virtual ou misto, já que o processo de aquisição de um novo idioma, fora de um contexto de imersão, pode se tornar um processo de ensino-aprendizagem um processo complexo: os alunos estrangeiros sempre buscam em conhecer além do idioma, apresentam o desejo de aprender também sobre cultura, estratégias e estilos diversos de conhecimentos, os professores, por sua vez, possuem culturas, estratégias e estilos próprios de ensinar. Com isso, o aluno deve saber julgar e conhecer os sentidos de como está aprendendo para autonomizar-se na forma de aprender a aprender (ALMEIDA FILHO 2007, p. 67).

Com a realização da oficina Soltando a língua tivemos esse espaço totalmente dedicado para isso, no âmbito atual, no qual o Peru está praticamente dois anos com a educação totalmente a distância, a oficina teve esse espaço de proporcionar e promover a produção oral da língua portuguesa, vale ressaltar que esse espaço virtual apresenta ainda mais a participação de alunos de várias partes do mundo, sendo eles falantes de espanhol, todos eles motivados em aprender , produzir e interagir com o idioma e a cultua brasileira.

## 1.1 Objetivo Geral

A produção oral é uma competência fundamental a desenvolver na aula de língua estrangeira, ao aprender um novo idioma, um dos objetivos é poder falá-la, segundo autora Pinilla Gómez ressalta que todo o conjunto destes elementos facilitam como a transmissão e a compreensão da informação, permite a existência de reciprocidade e interação, características inerentes à produção oral (2004).

Ao desenhar a oficina, foram estimuladas as habilidades: compreensão leitora e auditiva, através de áudios e vídeos, produção escrita através dos exercícios e materiais apresentados virtualmente e produção oral, através do diálogo. A produção oral constitui um processo interativo de construção de significado, que engloba a produção, a recepção

e o processamento de informação por dois ou mais interlocutores, em tempo real, ou seja, de forma imediata e espontânea (Pinilla Gómez 2004: 883; Thornbury 2005: 2).

Outro ponto importante ressaltar é que na oficina proporcionamos ao estudante a motivação e o espaço para que adquira através do exercício comunicativo oral a confiança para se comunicar em português, permitindo maior fluência e desenvolvimento na língua-alvo. A oficina pensou nas necessidades dos estudantes que vivem longe da instituição e querem desenvolver as suas capacidades comunicativas e motivacionais, querem continuar a aprendizagem ou não perder a fluência já adquirida.

### 1.2 Metodologia e competências

O Modelo de ensino é o Método Comunicativo que se centra na interligação das estruturas gramaticais com os aspectos reais do dia a dia, para a teoria da competência utilizamos a interacional, pois tem sua origem, conforme assinala Young (2000b), na antropologia linguística e seu domínio é a interação face a face. Trata-se de uma teoria que busca explicar as características socioculturais de práticas discursivas e o processo interacional pelo qual essas práticas são coproduzidas pelos falantes. Para isso as atividades foram planejadas e executadas no ambiente virtual, utilizando a plataforma Zoom, como suporte para produção oral, realizamos as seguintes atividades: Diálogos em grupos, exposições de opiniões em duplas, individuais, debates, dramatização, quiz, entre outras atividades.

Hoje em dia temos diversos métodos que podemos utilizar para ter uma educação mais estimulante e colaborativa, a sala de aula invertida está mudando a maneira como pensamos a educação, ela é uma meta-estratégia, segundo os autores Bishop e Verleger (2013) definem sala de aula invertida como uma técnica educacional que consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas entre grupos em sala de aula e ou orientadas ao trabalho individual baseando-se em uso de computadores, fora do espaço da sala de aula.

Utilizamos a metodologia de aula invertida, em que consistia que os alunos receberam material virtual antes de cada sessão, para a preparação, tendo assim a ativação do conhecimento prévio, como uma lista sobre a temática da aula, vídeos no youtube com perguntas estruturadas, entre outras, essas atividades sempre voltadas sobre os aspectos culturais do Brasil e logicamente com a comparação de cada país de procedência dos alunos, outro ponto que sempre enfatizamos é que os temas foram escolhidos previamente pelo grupo, dentro de uma lista predeterminada, sendo assim, temas de interesse deles.

### 1.3 Atividades para a motivação da Produção Oral

Desenvolver atividades que motivem os alunos não é uma tarefa fácil, por tanto cabe o professor fazer essa ponte motivando e utilizando de estratégias para o desenvolvimento das atividades integradas, utilizando a abordagem comunicativa gera atitudes mais positivas perante a língua aprendida. A utilização de recursos e ferramentas tecnológicas são grandes aliadas para esse processo.

Cada sessão, foi planejada, levando consideração aspectos como:

Com o método de aula invertida, eram realizadas postagens no Padlet com antecipação de cada sessão, sabemos que o uso da fonética é muito importante, para

pronunciar bem, devemos conhecer os sons da língua portuguesa do Brasil; a motivação geralmente era feita através de vídeos no youtube e com um exercício de prática dos fonemas no Wordwaall ou learningapps, ao juntar ambos os recursos tecnológicos, os estudantes podiam de forma divertida realizar as práticas individualmente.

Outro ponto importante é desenvolver atividades com um tema central, pra depois partir para es estruturas gramaticais, e também, voltada ao conhecimento da diversidade cultural brasileira e o reconhecimento dos aspectos interculturais. Para isso também foram apresentados durante as sessões vídeos e imagens com perguntas pré-selecionadas, para que em grupo fossem motivos de discursão, sempre com o motivo de introdução das formas de mecanismo de coesão e coerência descritiva, expressão e compreensão de marcas de pessoa, espaço e tempo, expressões de gostos e opiniões.

Com o avance da tecnologia, permitiu que a educação e seu entorno educativo, passe por um processo de inovação educativa, pois mudou o papel do professor e aluno, onde assumimos o papel de intermediadores e os estudantes o papel protagônico, onde eles trazem sua bagagem de vida e estão dispostos a perguntar, debater, explicar e criar. Outro detalhe importante é o uso das redes sociais, nossos alunos hoje em dia são hiper conectados e inserir o uso das TICs, para Mercado (2002) são múltiplas as possibilidades quanto ao uso das tecnologias, o papel do professor passa a ter maior interação com os alunos e o grupo são levados a colaborar e interagir todas essas informações em conhecimento. (p.15), ressaltamos que atualmente existem uma série de Tics gratuitas ou de baixo custo, com acessibilidade, amplitude de atuação, e são disponibilizados uma ampla gama de atividades que lúdicas com jogos podem ser utilizadas nos diversos níveis e com resultados quase de imediatos para que o docente avalie onde está o maior índice de incidência de inadequações.

O uso das imagens são também recursos que podem ser utilizados nas atividades que visam motivar a produção oral constitui uma forma de manter o interesse dos alunos, se o professor não tem um domínio com o uso das Tics, podem utilizar recursos já conhecidos como o uso de ppts ou até mesmo recorrer ao banco de imagens como o Pinterest, que possui uma gama de imagens e atividades já feitas.

O Padlet é uma ferramenta colaborativa pelo qual apresenta diversas vantagens, é de fácil uso, tanto para docentes, quanto para estudantes, tem um bom desenho, com cores, dinâmico e diferentes estruturas que podem ser utilizadas conforme o objetivo da aula, utilizamos como suporte de aula invertida, postagens de matérias, vídeos, interação com o grupo e a gravação de podcats. O Wordwaal é outro recurso tecnológico que enriquece a aula, pois possui diversos jogos e atividades interativas, de simples e de grande criatividade para os estudantes, e para o docente tem como a vantagem de ter quase de imediato o resultado para um feedback preciso. Então como docentes podemos utilizar e desenvolver diversas atividades aplicando recursos tecnológicos conforme o objetivo que planejamos para cada atividade, tornando-se assim um ambiente virtual criativo e estimulante para a produção de oralidade.

Exemplo de atividade: Tema Alimentação

Tópico lexical: Comida (Tipos de comida, alimentação na atualidade, dicas, etc.)

Gramática: Descrição, narração, pergunta/resposta, comparação, preferências, coerência e coesão.

Atividades: Debate sobre alimentação saudável na atualidade, expressar e comparar com a roleta do Word Wall sobre tipos de comida, lista de comidas do Pinterest, pelo qual os alunos em duplas devem exprimir preferências, Gravação de Podcast, com dicas de como ter uma alimentação saudável no padlet.

Sugestões de atividades complementares: Pode-se também desenvolver atividades escritas, orais e até mesmo debates com temas relacionados a alimentação e os aspectos culturais, por exemplo.

### 1.3 Sistema de avaliação

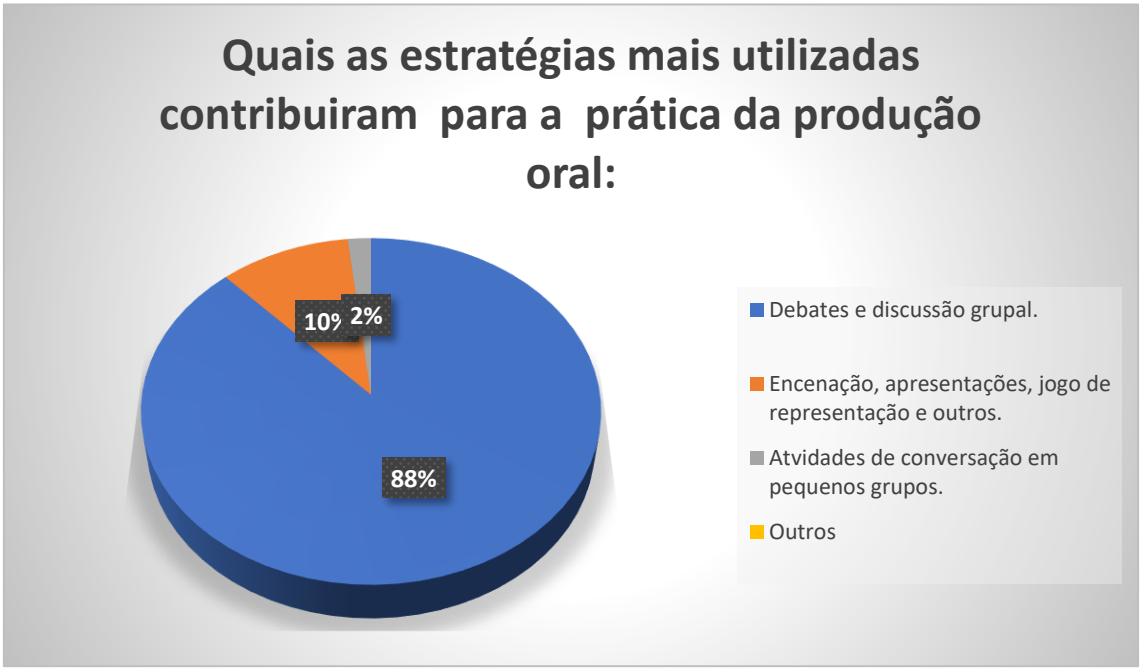
O sistema de avaliação e participação dos alunos foram feitos a partir da observação, participação do desempenho dos alunos no momento da atividade e dinâmicas, os estudantes foram avaliados através da pronúncia adequada do português, bem como suas estruturas gramaticais e uso adequado do vocabulário;

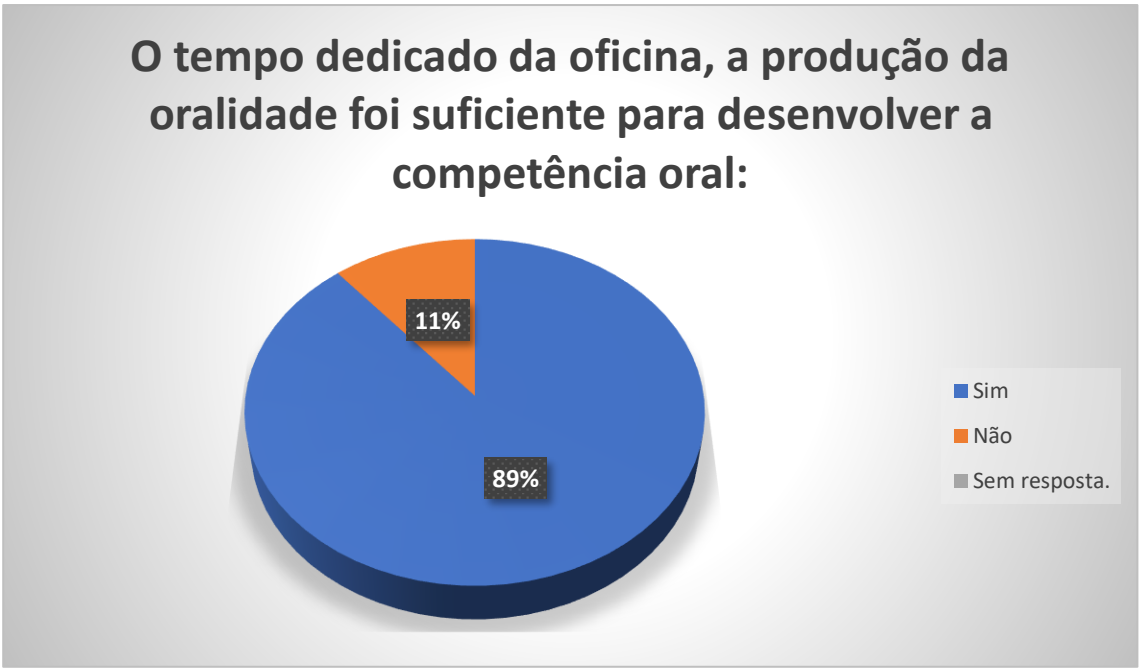
A avaliação das atividades realizadas fora através da construção, em conjunto com os alunos, registrar informações consideradas importantes; pesquisar sobre as tarefas extraclasse individualmente; fazer pequenas sínteses das temáticas estudadas e as palavras desconhecidas e elaborar a autoavaliação das suas atividades durante a oficina.

## 2. Resultado

A produção oral é uma competência é uma competência muito produtiva, vale ressaltar que devemos dar o feedback para os estudantes, para assim eles possam posteriormente adequar e melhorar essa habilidade e assim é uma forma de mantê-los motivados para as seguintes sessões. Considero também que a motivação através de jogos e ferramentas tecnológicas ajudam nesse processo, pois estimular um ambiente criativo, diverso e de desafios.

Segundo Pinilla Gómez(2004), os diálogos são atividades às quais o professor pode recorrer em qualquer nível de aprendizagem. Nos níveis iniciais, utilizam-se pequenos diálogos para praticar e assimilar estruturas básicas através da repetição.





Conforme um questionário aplicado durante a oficina soltando a língua com o objetivo de conhecer se os recursos utilizados foram uteis para o processo da produção da oralidade, tivemos como resultado que 88% dos alunos que a estratégia que mais ajudou para a produção oral foi os debates e discussão em grupos, 89% o tempo das sessões foram adequados e suficientes para a produção oral e quase de igual peso os recursos tecnológicos como vídeos, jogos interativos e envio de material utilizados foram importantes para desenvolver a competência oral.

Na atualidade, como docente de Português de língua estrangeira, temo suma diversidade de materiais e atividades que podem ser apresentadas como suporte, às mesmas ajudam a contribuir e manter os alunos motivados e empenhados na sua realização. Deixo aqui como modo de contribuição do trabalho desenvolvido nesta oficina disponível para o acesso o material, as atividades realizadas. **https://padlet.com/tatiane_ccbp/spspe7zi9yuiy1sw**

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é preciso sempre buscar e incorporar mecanismos dentro e fora de sala de aula espaços voltados para a produção oral e prática do idioma no qual o aluno está aprendendo, na atualidade existe diversos métodos, estratégias e didáticas inovadoras que estão disponíveis ao professor e a instituição de ensino. Nesse contexto, as tecnologias como por exemplo, o computador, a internet, as ferramentas tecnológicas podem e devem ser usadas como complemento na aprendizagem é um meio que incentiva aos alunos o prazer em aprender, adquirir ou melhorar sua produção oral, promovendo satisfação tanto para o professor que está ministrando o curso nesse ambiente virtual, quanto para o aluno e o grupo que estão aprendendo de forma interativa, os recursos tecnológicos trazem uma série de novidades, pois com o uso dessas ferramentas tudo se torna mais rápido, versátil, fácil e lúdico, contribuindo para um melhor desempenho educativo e servindo como recursos e estratégias pedagógicas.

A oficina soltando a língua foi o espaço que tivermos para a realização de produção oral, sempre com o objetivo de utilizar a abordagem comunicativa e utilizando de estratégias motivadoras para o uso do idioma português, acredito que a diversidade das atividades e temas propostos e apresentadas bem como os materiais de suporte às mesmas também contribuíra para manter os alunos motivados e empenhados na sua realização. As atividades realizadas permitiram que os estudantes motivassem a expressar e produzir a oralidade no idioma aprendido.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 5a edição, Campinas: Pontes, 2008.

_____. Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação. 2a edição Campinas: Pontes, 2007.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: Asee Annual Conference & Exposition, 120., 2013, Atlanta. Anais… local: Washington DC, American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

PINILLA GÓMEZ, R. “La Expresión Oral”. Em I. Santos Gargallo & J. Sánchez Lobato (coords.) Vademécum para la formación de profesores. 72 Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE). Madrid, 2004.

SANTOS, ANA MARGARIDA SIMÕES DOS. A Produção Oral na Aula de LE: Atividades de Motivação. Univerdsidade de Coimbra, 2014.

YOUNG, R. (2000b). Interactional competence: challenges for validity. Trabalho apresentado no Encontro Anual da American Association for Applied Linguistcs e Language Testing Research Colloquium, Vancouver, BC, Canadá, mar., pp. 1-15.

## Anexos

Ferramentas digitais para produção oral.

Padlet: https://padlet.com/

Pinterest: https://br.pinterest.com/

Podcast: https://podcasts.google.com/

Learningapps: https://learningapps.org/

Oficina Soltando a língua: https://padlet.com/tatiane_ccbp/spspe7zi9yuiy1sw

Pt.islcollective:https://pt.islcollective.com/mypage/my-creations?search_key=conversa%C3%A7%C3%B5es&type=printables&option=published&id=5163&grammar=&vocabulary=&materials=&levels=&studentTypes=&skills=&languageExams=&dialect=&functions=&page=1&sorting_type=most_newest&filter_type=filter_all&view_type=list&view_length=12

vocaroo.com: https://vocaroo.com/

Wordwal: htps://wordwall.net/

Zoom: https://zoom.us/

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A VIOLÊNCIA NÃO É CONTRA A PROSTITUTA E SIM CONTRA A MULHER

Carla Elisio dos Santos/UNEB[61]

**Resumo:** Este artigo traz um estudo da representação da violência contra a mulher na literatura brasileira, retratada no conto "A língua do P", de Clarice Lispector (1974). Analisa-se de forma política e sociológica, como a literatura pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos e estigmas sociais impostos à prostituta e ao trabalho sexual. Metodologicamente discute-se a violência de gênero sob a perspectiva teórica da dominação masculina e da violência simbólica, de acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu. Utiliza-se também as reflexões da filósofa Silvia Federici, que chama a atenção para o atual protagonismo das lutas femininas e a negação da mulher ao papel de submissão, causando um impacto na sociedade patriarcal, que até então, colocava o poder de decisão nas mãos dos homens.

**Palavras-chave:** Prostituta. Mulher. Violência. Literatura.

## 1- INTRODUÇÃO

Através da literatura podemos observar a revelação de comportamentos repressivos, como também discursos opressores à determinados grupos sociais, inclusive, ao gênero feminino. Sendo assim, além de outras finalidades, a literatura vem sendo ao longo do tempo um importante instrumento de denúncias, demonstrando a estrutura social e a moral vigente de cada época. Cândido (2011) explica que a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

> As produções literárias oferecem elementos para que possamos analisar não apenas os processos de subalternização, como também a resistência de algumas mulheres, inclusive as profissionais do sexo. A prostituta faz parte de um grupo histórico e social que sofre cotidianamente com os estigmas sociais, por consequência disso é sempre colocada num papel de marginalização na sociedade moral burguesa.

> Lutamos por nosso direito de existir sem estigma e sem violência, por nosso direito de criar nossos filhos e filhas em segurança, por nosso

[61] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: elisioliteratura@gmail.com

> direito de ocupar espaços para além das esquinas – reais e simbólicas – nas quais temos sido historicamente segregadas. (PRADA, 2018, p.72).

Um dos estigmas que mais é combatido por parte do grupo das prostitutas é o papel social de vítima que lhe é imposto, a prostituta luta para desconstruir a imagem de mulher explorada que, supostamente, sofre violência por conta da atividade profissional que exerce, e a literatura de Clarice Lispector, através do conto "A língua do P", tem um papel significativo para expor, não só a opressão e o silenciamento dessas mulheres, como também a violência de gênero que toda mulher está condicionada a sofrer independentemente da sua profissão. Ressalta, portanto, a importância desse trabalho em discutir a estrutura política, cultural, econômica e social a qual a mulher está inserida, e que lhe proporciona uma convivência nociva na sociedade patriarcal.

O objetivo deste artigo é demonstrar como a literatura, especificamente a narrativa de Clarice Lispector no conto "A Língua do P" denuncia comportamentos opressivos contra grupos minoritários, contra as mulheres, inclusive, as trabalhadoras sexuais, dessa forma, contribuindo para a desconstrução dos estigmas sociais. Metodologicamente utilizaremos a pesquisa bibliográfica fazendo uma análise de cunho político e sociológico da violência contra mulher sob a perspectiva teórica da dominação masculina de Bourdier, refletindo esse contexto também a partir da teoria da disciplinarização dos corpos do filósofo Michel Foucault, e trazendo as considerações teóricas feministas da filósofa Silvia Federici.

## 1- A OPRESSÃO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA LITERATURA DE CLARICE LISPECTOR

Clarice Lispector é uma das escritoras da literatura brasileira que mais descreveu a mulher integrada nos diversos papéis sociais que a sociedade patriarcal lhe impõe, todos esses papéis representa a mulher submissa, sobretudo a uma estrutura econômica, e qualquer mulher que não se encaixa nesse padrão, quando não é considerada uma vítima que precisa de salvação, em sua maioria pelo casamento, é enxergada como uma mulher transgressora, devendo portanto, permanecer silenciada e à margem social, como no caso da prostituta. Sendo, os estigmas sociais, uma das práticas que mais contribuem para a segregação das trabalhadoras sexuais.

A liberdade sexual feminina é constantemente discutida na literatura de Clarice Lispector, e até os dias atuais ainda é motivo de crítica conservadora evidenciando como os corpos das mulheres ainda são controlados para seguirem um padrão de comportamento, ou seja, o corpo da mulher precisa passar por um processo de docilização para se tornar um corpo disciplinarizado e subserviente ao poder hierárquico de uma sociedade ainda controlada por homens. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Numa entrevista concedida a editora Cosac & Naify, Benjamin Moser, autor da biografia "Clarice" (2011), descreve os contos de Clarice Lispector como uma erupção mística que destrói uma fachada cuidadosamente construída. Através das suas personagens, Clarice consegue desnudar a interioridade da mulher, expondo as suas reais necessidades, quase sempre reprimidas em favor dos interesses da sociedade patriarcal,

submetendo a mulher a um ou mais papéis sociais que lhes são impostos de forma naturalizada, como por exemplo: a procriação e a responsabilidade com a educação dos filhos, os prazeres sexuais dos maridos, igualmente os serviços domésticos.

> (...) o trabalho doméstico não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. **(**FEDERICI, 2019, p. 42 e 43).

Neste sentido, a literatura clariceana desconstrói alguns conceitos, supostamente, predestinados ao gênero feminino, como no conto A língua do P, desmascarando que a violência e a exploração física não são uma condenação específica à prostituta, e ainda revela os estigmas sociais sofridos por essas trabalhadoras.

É preciso compreender que o domínio da mulher não é algo que acontece superficialmente, trata-se de uma construção social conveniente a sociedade e a ordem moral vigente, e que vem acontecendo ao longo do tempo para que seja uma repressão permanente, naturalizando assim a autoridade sobre o corpo feminino. Para Bourdieu (2012, p. 47): "A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante.". Seus discursos vão sendo limitados, ao passo que seus espaços são restritos e seu comportamento é controlado. Desse modo, muitas mulheres não sabem que são reprimidas e tornam-se cúmplices dessa estratégia de dominação.

> Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe. (BOURDIEU, 2012, p.50).

## 2- A NARRATIVA DO CONTO "A LÍNGUA DO P" E A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTIGMAS SOCIAIS ATRIBUÍDOS A PROSTITUTA

Embora escrito em 1974, o conto de Clarice diz muito sobre a contemporaneidade, ao tratar sobre como as mulheres ainda são vistas e tratadas na sociedade atual, independentemente do espaço que cada uma ocupa. As circunstâncias apresentadas no conto "A Língua do P", traz a personagem protagonista como uma professora que assume a identidade de prostituta para não ser estuprada e morta por dois homens que a ameaçavam dentro de um trem. Então pensou: se eu me fingir de prostituta, eles desistem, não gostam de vagabunda. (LISPECTOR, 2016, p. 580).

Como prostituta a personagem sofreu outros tipos de violências praticadas por homens representantes de instituições e agentes da ordem estatal, como por exemplo: os funcionários do trem e os guardas que a hostilizaram e levaram presa por se tratar de uma mulher que, supostamente, era uma prostituta. Ela foi expulsa do trem e detida com

brutalidade, conforme narra o conto: “o soldado José Lindalvo não era de brincadeira.” (CLARICE, 2016, p.580).

> A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo. (BOURDIEU, 2012, p. 67).

Então, podemos entender que ali naquele momento, em pouco tempo uma mulher foi denunciada, julgada e subjugada, e ainda punida pelo seu comportamento que não se encaixava nos padrões da ordem moral. Conforme Foucault (1987, p. 163) o corpo da mulher deve ser manipulável, modelado ao treinamento, obediente e hábil, um corpo útil e inteligível. E o corpo de uma prostituta pode ser tudo, menos obediente aos padrões morais.

Cidinha, nome da personagem que deixou a identidade de professora para assumir a prostituta, conseguiu evitar uma violência física contra si mesma, mas como mulher não deixou de sofrer violência moral e psicológica em decorrência aos estigmas sociais atribuídos a trabalhadora sexual. Ela foi estigmatizada pela figura que aparentava ser. Analisando esse comportamento sob a teoria de Foucault (1987) entendemos se tratar de um corpo não dócil, um corpo não disciplinarizado socialmente. E quando se trata do corpo e do comportamento da mulher é ainda menos tolerável na sociedade.

Não lhe foi concedido o direito de explicar, e mesmo que explicasse, sua palavra não teria valor algum diante das circunstâncias, isso significa que, como mulher, ela já se resignava oprimida e silenciada**.** Essa aceitação é reafirmada no final do conto quando Cidinha toma conhecimento que outra moça foi assassinada no seu lugar, então ela afirma: “O destino é implacável” (CLARICE, 2016, p.581).

Nesse sentido, afirma Bourdieu, (2012, p.59) que a força simbólica é um instrumento de domínio exercido sobre os corpos sem a utilização de violência física, como uma magia que age como disposição nos elementos internos dos corpos.

Enquanto isso, outra moça que adentrava no mesmo vagão, diferentemente da prostituta, teve um fim trágico, sendo estuprada e assassinada pelos dois indivíduos, que encontraram a oportunidade desejada para a prática da violência sexual resultando no feminicidio. Essa narrativa nos confirma que independentemente do seu comportamento social, a mulher não sofre violência por ser prostituta, mas sim por ser mulher. Sendo a prostituição apenas mais um espaço que a mulher pode ocupar, e no qual está sujeita a sofrer qualquer tipo de violência diante de uma sociedade machista, misógina e sexista.

Vale ressaltar que vivemos ainda a mesma sociedade de Clarice Lispector, ou seja, uma sociedade pervertida dividida em classes, gerando todo esse clima de agressividade à mulher, afinal, as pessoas são aquilo que a sociedade as formam. Trata-se de uma construção social que vai moldar o cidadão de acordo aos interesses da ordem vigente. E no caso da mulher, sendo prostituta ou não, numa sociedade que eleva a todo momento o poder da masculinidade e o domínio sobre o corpo feminino, basta um momento oportuno para que o homem demonstre a sua hierarquia.

> O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (BOURDIEU, 2012, p.64).

Gabriela Leite (2009, p.74) prostituta já falecida e autora do livro Filha, Mãe, Avó e Puta, denunciou uma violência institucionalizada contra toda e qualquer mulher na década de 70, mesma década que Clarice escreveu o conto "A Língua do P", momento em que o país vivia sob o regime da ditadura militar: "Qualquer mulher, se estivesse em determinada região depois do toque de recolher, seria considerada prostituta e iria presa."**.**

Isso só demonstra que a estrutura social que engloba a ordem moral vigente já tem um posicionamento definido quanto a mulher, não importando quem ela seja, a atividade que exerça, e o espaço que ela ocupe. E a narrativa dessa literatura específica, o conto A língua do P, denuncia não apenas a realidade vivenciada pelas mulheres da década de 70, como também a realidade das mulheres contemporâneas. A mulher corre risco em todos os espaços, inclusive, e principalmente, nos espaços domésticos.

## 3- A DOMINAÇÃO MASCULINA E A EMANCIPAÇÃO DA MULHER

Embora estarmos diante de um feminismo fracionado e excludente, e aqui fazendo uma referência ao feminismo convencional que exclui a mulher prostituta pela profissão que ela exerce, ou seja, não enxerga o trabalho sexual como trabalho e sim uma forma de exploração do corpo feminino pelo patriarcado, não se pode negar que cada vez mais as mulheres vêm lutando em busca dos seus próprios direitos e ocupando seus espaços. Isso prova que as mulheres não param no tempo, e além de reivindicar novos direitos, também é necessário dar continuidade aos movimentos iniciados nas décadas passadas para manter a liberdade e as garantias já conquistadas, lutando contra os retrocessos.

Os movimentos femininos crescem à medida que as mulheres renegam o papel de submissão ao patriarcado e adotam um discurso e um comportamento político. Nesse sentido, Silvia Federici (2019) filósofa feminista que escreve sobre o papel da mulher na sociedade capitalista e patriarcal, ressalta numa entrevista concedida a revista digital Brasil de Fato: que o atual protagonismo das lutas femininas, e os comportamentos subversivos das mulheres, que são cada vez mais crescentes, vem sendo uma ameaça ao poder sempre ostentado pelo patriarcado, o que contribui para a violência de gênero.

Decerto que a mulher vem buscando os mais diversos meios de emancipação, e isso só é possível a partir da sua independência econômica, e em seguida a sua liberdade, essencialmente a liberdade sexual. No caso das prostitutas é ainda mais afrontoso, já que essas trabalhadoras utilizam a sua liberdade sexual para obter a independência financeira. Monique Prada, prostituta e autora da obra "Putafeminista" afirma:

Uma mulher que enfrenta toda a cultura de uma sociedade violentamente machista, que se apropria de seu corpo e de sua sexualidade a ponto de fazer deles seu meio de vida, e que não se envergonha disso – muito pelo contrário – mete muito medo. (PRADA, 2018, p.64).

Então, pode-se entender que a sociedade, de certa forma, perde um pouco o controle sobre os corpos das prostitutas, uma vez que o sexo pago não é um comportamento modelo na sociedade moral vigente. Motivo pelo qual se utiliza dos

estigmas sociais para manter a opressão às mulheres que fazem parte desse grupo, tentando constantemente enquadrá-las como vítimas, pois tratando a prostituição como uma exploração e violência ao corpo feminino, ainda é uma forma de moralmente controlar não apenas seus corpos, mas também seus discursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura analisada nesse trabalho retrata violências distintas sofridas por duas mulheres que, embora estando em contextos sociais e culturais diferentes, ambas fazem parte de uma mesma estrutura social que condiciona a mulher a situação de opressão e violência. Percebemos então, que além de lutar pela sobrevivência financeira num sistema capitalista, e para tentar ocupar um espaço, a mulher, primeiramente tem que lutar contra os estigmas sociais e estereótipos atribuídos ao seu comportamento, e lutar para se manter viva numa sociedade de classes com um sistema nocivo a sua sobrevivência.

E tudo isso atinge de forma ainda mais danosa a mulher pertencente a determinados grupos sociais, que por sua vez fazem parte de uma classe dominada, como por exemplo: a mulher negra, a mulher em situação carcerária, a prostituta, a mãe "solteira", a proletária, num sentido mais amplo, a mulher pobre. Consideramos que a literatura brasileira possui um papel essencial nesse contexto, quando retrata a realidade feminina, sobretudo, a mulher que decide se rebelar contra os padrões, assumindo um posicionamento político com discurso feminista de igualdade e independência, essencialmente, independência financeira, essa mulher é extremanete massacrada pelas instituições de ordem, e por consequência, está sujeita a sofrer violências físicas e morais.

Podemos concluir que, qualquer posição que a mulher esteja, ela estará suscetível a ser vítima de violência, na família, na escola, no casamento, nas indústrias, no poder judiciário, no sistema prisional, como também na prostituição. E no que diz respeito ao trabalho sexual, é preciso adotar uma interpretação política e intelectual para suprimir a moral desse debate. Portanto, não adianta seguir numa direção de combate a prostituição, deve-se combater a violência contra as mulheres, independente da profissão que ela exerça.

## REFERÊNCIAS:

**BOURDIEU**, Pierre. A Dominação Masculina. Tradução de Maria Helena Hukner. 11ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil., 2012.

**CÂNDIDO**, Antônio. Vários Escritos (O Direito a Literatura) 5ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

**FEDERICI,** Silvia. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista; tradução de Coletivo Sycorax — São Paulo: Elefante, 2019.

**FEDERICI,** Silvia. Matar as mulheres é a forma mais eficaz de destruir a resistência. Brasil de Fato. Pamela Oliveira. Feminismo. São Paulo – SP. 09/10 2019 às 11h:50m. **Disponível em:** https://www.brasildefato.com.br/2019/10/09/silvia-federici-matar-as-mulheres-e-a-forma-mais-eficaz-de-destruir-a-resistencia

**FOUCAULT**, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramalhete. Título original “Surveiller et punir”. Petrópolis: Vozes, 1987.

**LEITE**, Gabriela. Filha, mãe, avó e puta: A história de uma mulher que decidiu ser prostituta. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

**LISPECTOR**, Clarice. Todos os contos; 5ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

**MONIQUE**, Prada. Putafeminista – São Paulo: Veneta, 2018 (Coleção Baderna).

**MOSER**, Benjamin. “Clarice”, de Benjamin Moser. Catraca Livre. Criatividade. 12/08/2010 às 18h:01m. **Disponível em:** https://catracalivre.com.br/criatividade/clarice-de-benjamin-moser/

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# RACISMO ESTRUTURAL E SITUAÇÃO TRÁGICA EM "O AVESSO DA PELE" (2020), DE JEFERSON TENÓRIO

Cristian Borba da Silveira[62]
Eduardo Marks de Marques[63]

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma análise do romance *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório. O romance narra a história de Henrique, um homem negro que, por força do racismo estrutural da sociedade a que pertencia, fora assassinado injusta ou equivocadamente e no momento em que decidira confrontar o preconceito e a discriminação racial. O primeiro objetivo da análise é evidenciar a representação, no romance, do racismo e de seus efeitos. Para tanto, utiliza-se como aporte teórico a obra de teoria social *Racismo estrutural* (2021), de Silvio Luiz de Almeida. Na tessitura da narrativa, diversas situações de violência e opressão estão relacionadas à cor da pele do protagonista, de sua família e de outros personagens. O funcionamento do racismo estrutural se apresenta em diversos âmbitos, como nas relações íntimas e familiares, no ambiente profissional, e na atuação dos agentes da segurança pública, bem como no imaginário social e na subjetividade individual de homens e mulheres negras. O segundo objetivo da análise é investigar a construção do personagem Henrique e de suas ações, relacionando-as às noções que caracterizam o épico e trágico em Aristóteles (384-322 a.C.). Articulando-se os resultados dos objetivos, considera-se que o romance em questão, a partir do trabalho do autor, é obra ilustre no sentido de representar, no plano ficcional, o racismo no Brasil contemporâneo, bem como suas consequências adversas sobretudo à população negra, sendo o episódio que narra a morte de Henrique uma aproximação contemporânea da "situação trágica por excelência", caracterizada na *Poética* (2017) de Aristóteles.

**Palavras-chave:** Enredo. Literatura brasileira. Racismo. Racismo estrutural. Trágico.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise do romance *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório. O autor constrói uma narrativa predominantemente em segunda pessoa: Pedro, Filho de Henrique, busca recontar postumamente a história de seu pai, personagem que é seu interlocutor. Ambos são negros. A vida de outros personagens, por fazerem parte da história de Henrique, também é narrada. O tema principal que move as narrativas é o racismo e seus efeitos, ambientado na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. As situações apresentadas ao leitor são diversas, como pobreza, miséria, violência,

[62] Licenciado em Letras Português e Francês - Universidade Federal de Pelotas. Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: cristiansilveira@live.com

[63] Doutor em Australian Literature and Cultural History - University of Queensland (2007) e pós-doutorado em Estudos Literários, ênfase em Teoria Literária pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: eduardo.marks@ufpel.edu.br

abusos sexuais e morais, problemas familiares e conjugais, encarceramento, precariedade do ensino, entre outras. Todas as situações dialogam direta ou indiretamente com o racismo e o leitor é provocado a refletir sobre o fenômeno que oprime sistematicamente as populações negras.

No início da obra, Pedro adentra o apartamento de seu pai e indica que irá narrar sua história a partir dos objetos que lá encontra. No capítulo seguinte, a narração tem início. Desde então, o leitor passa a conhecer a vida de Henrique através de uma narrativa não-linear cronologicamente, mas que compreende toda a extensão de sua vida. Esta, como veremos, fora sempre atravessada pelo racismo. Henrique era professor de Literatura e, no final de sua vida, conseguira despertar o interesse e engajamento de seus alunos para a leitura. Enquanto se dirigia à escola, ele fora abordado por policiais - que estavam há dias à procura de outro homem, este havia assassinado um de seus colegas de serviço - que, numa abordagem de rotina, ordenaram a Henrique que parasse e se sujeitasse a uma revista. Ele, porém, não parou, movido ânimo de encontrar seus alunos e dar seguimento à leitura de Crime e Castigo. Como não obedeceu as ordens e, ao contrário, fez um movimento de colocar a mão na bolsa para mostrar o livro aos policiais, estes abriram fogo e o mataram:

> Ele e os outros policiais estavam nervosos, era só para ser mais uma abordagem de rotina. Só isso, *vamos, porra, colabora*. Mas você não estava se importando mais com a rotina deles. Ele gritou novamente para você ir para a parede, ele já estava te apontando a arma. Mas para você já não fazia diferença, porque daquela vez eles não iam estragar tudo. *Vocês tinham de estar lá. Vocês tinham que ver a cara deles quando comecei a ler, vocês tinham que ver o silêncio deles, vocês tinham que vê-los prestando atenção. Vocês tinham de conhecer o Peterson, tinham de ouvir o que ele tem a dizer sobre o livro*. Então, você abriu a pasta, ignorando os gritos do policial, os gritos de *larga a pasta, porra*. Você ignorou porque agora era a sua vez. Era a sua vez de ditar as regras. E a regra, agora, era seguir seu movimento, colocando a mão dentro da pasta. (TENÓRIO, 2020, p. 177).

Este assassinato não é, necessariamente, um ato individual de racismo da parte dos policiais. Assim como não o são os atos externos e reais que representa. Contudo, como será visto neste artigo, o enredo, ações e pensamentos dos personagens, do romance induz à interpretação de que o assassinato é, sim, uma representação realista da discriminação racial e do genocídio que sofrem os povos negros no mundo pós-colonial e subdesenvolvido.

O racismo, atualmente, é um fenômeno impassível de negação, sobretudo devido às materialidades representadas em dados estatísticos fornecidos por pesquisas quantitativas em diversos âmbitos, como o penal, o econômico, o educacional, e o sanitário. A título de exemplo, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), com dados e resultados publicados no *Atlas da Violência 2021*, no Brasil a violência letal contra pessoas negras é 162% maior do que contra pessoas não negras.

> Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser

> assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. (IPEA, 2021, p. 49).

Nas ciências humanas, há diversas e contrastantes análises, as quais apresentam contextualizações históricas, propostas de transformações, causas e efeitos que nem sempre coincidem com os discursos e demandas de movimentos sociais que operam em favor da igualdade racial. A fim de compreender e evidenciar as manifestações do racismo apresentadas pela construção do romance de Jeferson Tenório, este artigo se debruçará sobre a obra de Silvio Luiz de Almeida intitulada *Racismo Estrutural* (2021). Para o autor

> o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" como que se constituem ações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legados pela tradição". (ALMEIDA, 2021, p. 50).

Sendo assim, as manifestações do racismo são mais complexas do que simples intenções deliberadas, partido de homens e mulheres não negros, de discriminar ou agredir homens e mulheres negros, de forma consciente, motivados por preconceito e diferença racial e, ainda, com consequências materiais. Como veremos, o autor analisa teorias sociais e econômicas que apontam para determinantes individuais e institucionais a fim de compreender e encontrar soluções para o racismo. Ao propor uma análise do racismo como fenômeno estrutural, o pensador busca preencher lacunas que outras teorias e políticas não se mostrariam completas ou eficazes.

Quanto às concepções individualistas, ou seja, relacionadas diretamente ao comportamento individual daqueles que praticam atos em razão de um julgamento racista, o que estaria ligado a uma falta de conhecimento ou "irracionalidade" do indivíduo, o autor destaca que

> quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais deixa-se de se considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade (ALMEIDA, 2021, p. 37).

Neste sentido, há um avanço teórico com as concepções institucionais. Neste caso, como o próprio nome sugere, o racismo seria fruto principalmente da formação de instituições nas quais haveria uma hegemonia racial que, por sua vez, estabeleceria seus mecanismos de proporcionar benefícios a determinados grupos e, do contrário, dificuldades de ascensão a outros. No caso do racismo no Brasil moderno e contemporâneo, trataria-se de instituições dominadas por homens e mulheres brancos e, por isso, estabeleceriam os parâmetros discriminatórios para o racismo em toda a sociedade. Contudo, considerando que instituições internalizam e reproduzem conflitos e consensos da ordem social a qual devem manutenção, Almeida afirma que

> se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente - com todos os conflitos que lhes são inerentes -, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a

> materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. (ALMEIDA, 2021, p. 47).

É a partir da concepção estrutural do racismo que este artigo irá analisar o desenlace de *O avesso da pele* (2020), ou seja, a cena final do romance quando Henrique fora assassinado por policiais enquanto se dirigia à escola onde trabalhava. Pretende-se, através da crítica em teoria social, evidenciar a representação do racismo e proporcionar reflexões críticas acerca do fenômeno. Não obstante e ao encontro dos resultados esperados, este artigo irá analisar a construção do enredo e dos personagens. Estes são fruto do trabalho do escritor - em outras palavras, de sua composição poética - e necessários à representação narrativa. Como exemplo, temos, na cena citada, a ação de personagens que interagem entre si. O resultado dessa interação é, notadamente, fruto das características que o escritor definiu para cada personagem e, também, de suas ações na situação específica na qual se encontravam. A fim de refletir sobre essas construções, este artigo se debruçará sobre um dos primeiros e mais importantes tratados sobre as formas artísticas ocidentais, a *Poética* de Aristóteles (384-322 a.C.). Não se trata de buscar incluir o romance dentro de parâmetros fixos e normativos presentes na *Poética*, mas refletir sobre pontos fundamentais na construção de enredos. As elucidações sobre os gêneros épico e trágico, sendo a tragédia a mais louvada pelo pensador, contribuirão com eficácia para este estudo, pois ao que importa dar relevo - ou seja, ao enredo - constitui também o gênero romance.

> Certamente o pavor e a compaixão podem ser gerados a partir do espetáculo, mas também podem surgir da própria trama dos fatos, o que é primeiramente requisitado e característica do melhor poeta. Com efeito, é preciso compor o enredo de tal modo que, mesmo sem o assistir, aquele que escuta o desenrolar dos acontecimentos efetuados possa ser tomado pelo pavor e pelo compadecimento, como ocorrerá com todo aquele que for afetado pela escuta do mito de Édipo. Concretizar esse feito pela via do espetáculo tem pouco a ver com a arte poética, e diz respeito aos recursos da encenação. (ARISTÓTELES, 2017, p. 119).

As muitas noções e conceitos definidos na *Poética* sofrem com diferentes interpretações e traduções. A edição utilizada neste artigo é uma tradução para o brasileiro por Paulo Pinheiro, com notas explicativas e diretamente do texto em grego editado por Kassel em 1968. Contudo, o tradutor se vale também de outras traduções, para o latim e o árabe, bem como dois manuscritos em grego. Não obstante, ao longo da obra, o tradutor apresenta notas explicativas sobre alguns conceitos com diversas traduções possíveis ou que, em trabalhos diferentes - para o inglês, o francês, o italiano e mesmo o português - outros tradutores fizeram escolhas também diferentes ao traduzir. Um desses conceitos será fundamental para a análise deste artigo. Trata-se de - no original - *hamartía*. Paulo Pinheiro o traduz por "erro", e é assim que será utilizado neste trabalho, embora possa ser traduzido também por falta, falha ou ignorância e tenha resultado em outras definições ao longo da evolução no uso do termo. Neste trabalho esta noção será usada sempre entre aspas a fim de evitar ambiguidades, já que o termo possui outros significados aproximados na língua portuguesa.

Na definição ideal de uma situação trágica, Aristóteles define que o herói "chega à adversidade não por causa de sua maldade e de seu vício, mas por ter cometido algum erro." (2027, p.113). A noção de "erro" em Aristóteles será importante, ao se articular com a concepção estrutural do racismo, a fim de refletir sobre a tessitura que compõe *O*

*avesso da pele* e é finalizada com o assassinato do personagem Henrique. A hipótese defendida é a interpretação do racismo estrutural como fenômeno propício à situação trágica desde que o herói da trama - neste caso, Henrique - confronta diretamente o sistema que o discrimina racialmente, o que pode ser entendido como um "erro" dado seu desfecho.

A seguir, a teoria sociológica de Silvio Almeida e, após, a poética de Aristóteles serão apresentadas em suas especificidades - notadamente no que tange às noções de racismo estrutural e situação trágica - relacionando-se a acontecimentos presentes no romance analisado.

## 2 O RACISMO ESTRUTURAL

Como destacado anteriormente, a base do pensamento sociológico de Silvio Almeida está na compreensão do racismo como uma manifestação da estrutura de uma sociedade, o que equivale a dizer que o sistema social em si é racista e não basta buscar compreender o fenômeno apenas como manifestações de indivíduos isolados ou das instituições que compõem a sociedade. Portanto, manifestações racistas não são *anormais* ou produzidas por um fenômeno patológico, como se não fizessem parte da estrutura social e ocorressem apesar dos indivíduos como um todo e das instituições, sejam públicas ou privadas.

> O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais - e, portanto, incompletos - de conceber o racismo. [...] as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. (ALMEIDA, 2021, p. 21).

Como partícipe intrínseco à estrutura social, o racismo é também um processo histórico e político. Relacionando-se com a ideia de que é uma expressão normal da sociedade, pressupõe-se que esta necessita "racionalizar" o racismo a fim de fazê-lo parecer natural. Assim, é preciso identificar as tecnologias produzidas por processos históricos e políticos que naturalizam a discriminação racial. A ideologia tem papel fundamental neste sentido. Em primeiro lugar, a indiferença ou o silêncio em discussões e práticas políticas em âmbitos como a economia, é desde já um fator que naturaliza a discriminação racial, pois no mundo concreto as populações negras estão diretamente relacionadas a problemas sociais como a miséria, a precarização do trabalho e baixos níveis de ensino. Ou seja, ignorar o racismo é uma tecnologia ideológica eficiente para naturalizá-lo. Ainda assim, a ideologia precisa de outras formas de racionalizá-lo e neutralizar transformações sociais a favor da igualdade. Dentre os mecanismos que estabelecem um imaginário social que naturaliza o racismo, estão os meios de comunicação - sobretudo a mídia de massa -, os sistemas de educação, justiça e empresarial. A eficácia destes instrumentos sobre o imaginário social e o inconsciente dos indivíduos é tão forte que até mesmo aqueles oprimidos pelo racismo podem enxergá-lo como natural e coerente.

> Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. (ALMEIDA, 2021, p. 68).

Como ideologia paralela ou participante da mesma, o discurso meritocrático é outro motor fundamental para a naturalização do racismo revelado pelo mundo material. A meritocracia permite ao sistema econômico deslocar as desigualdades relacionadas ao acesso de bens, produtos e serviços estritamente para âmbitos outros, como o da educação, segurança pública, e modos de viver que não seriam compatíveis com a competitividade do mercado. Assim, a eficiência do discurso meritocrático é evidente através dos discursos políticos críticos e antagônicos que acaba por produzir.

No romance *O avesso da pele* (2020), diversas são as situações em que a contradição entre a conscientização sobre o racismo e sua naturalização promoveram problemas nas relações de Henrique. O período em que namorara uma mulher branca, chamada Juliana, coincidiu com o período que começara a se conscientizar sobre a sua situação enquanto homem negro. A conscientização de Henrique veio através de seus estudos sobre o racismo com o professor Oliveira. Henrique passou a incluir na sua vida quotidiana discussões e reflexões críticas acerca do racismo. Aos poucos, isso se tornou um problema em sua relação com Juliana. Principalmente porque ele já não lidava de forma branda e natural com piadas e comentários racistas da parte de seus familiares:

> passadas algumas semanas, ela começou a ficar incomodada com toda aquela história de raça, preconceito e negritude. Por vezes ela chegou a pensar que o professor Oliveira não passava de um fanático e que você estava indo para o mesmo caminho. Além disso, os almoços de domingo na casa da avó dela tornaram-se cada vez mais difíceis para você. Não que os parentes de Juliana tivessem aumentado as piadas e comentários racistas que faziam, mas é que agora você começara a ter um pouco mais de consciência. (TENÓRIO, 2020, p . 34)

Juliana, mesmo sem ser ou agir de forma racista, bem como os familiares dela, que não objetivavam agir dessa maneira, havia internalizado manifestações do racismo como componentes naturais da sociedade em que vivia. Sua vontade era continuar o namoro com Henrique sem que discussões sobre diferenças raciais fizessem parte da relação, mas isso não aconteceu. Quando o relacionamento terminou, Henrique chegou a pensar que ela estava certa e suas ideias sobre o racismo poderiam ter ido longe demais.

Contudo, os efeitos do racismo estrutural abrem espaço para situações de maior complexidade e delicadeza. Como agentes da estrutura, o preconceito e a discriminação racial levam a vida das populações negras ou não brancas a consequências extremas. A exemplo disso, estão os dados anteriormente apresentados sobre os assassinatos no Brasil em relação a raça ou cor da pele, sendo que o conjunto de pessoas negras e pardas são notadamente os mais atingidos de forma direta. Como dito anteriormente, o personagem Henrique, homem negro, fora assassinado enquanto se dirigia ao trabalho e resistira a uma abordagem policial. Antes desta, ele fora abordado diversas vezes pela polícia e, em todas elas, a cor de sua pele fora o determinante para a ação. Além disso, sua condição de ser negro o havia imposto diversos obstáculos e em situações de discriminação e humilhiação. Portanto, sua resistência pode ser compreendida não somente às ordens dos

policiais naquele momento, mas ao racismo como processo sistêmico da sociedade, ao racismo estrutural. Ao discorrer sobre biopolítica, afirma Silvio Almeida:

> O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer. Entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e os que serão mortos. E que se entenda que aqui a morte não é apenas a retirada da vida, mas também é entendida como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição. (2021, p .115)

O policial responsável pela morte de Henrique estava há dias, junto com seus colegas, em busca de vingar a morte de outro colega. O policial, durante esses dias, permanecia alerta durante o dia e durante a noite pela sua própria vida e de seus filhos. O medo dele era que um dos criminosos viesse à sua procura. Por isso, tinha pesadelos todas as noites e pouco conseguia dormir. Nesses pesadelos, homens negros invadiam sua casa sem que ele pudesse reagir e ameaçavam a vida dos filhos e da mulher do policial. No mundo em que vivia, a cor da pele dentro dos presídios era negra e, sem reflexão crítica sobre o assunto, essa imposição da materialidade o fazia naturalizar o racismo estrutural manifesto através dos agentes, em maioria homens negros, do crime e da violência não institucionalizada:

> Enquanto circulam pela vila, Matos comenta: *que merda isso, caralho. A gente ficar aqui procurando o filho da puta que matou o Maicon. Uma coisa que não dá para entender, os caras que mais estão na cadeia são os pretos, a gente vai lá e vê que são a maioria. Aí vem essas porras de direitos humanos para nos quebrar. Essa gente não sabe o que a gente passa. Já se foram três semanas e ainda não achamos o cara.* (TENÓRIO, 2020, p. 175).

O comentário do policial apresenta uma tentativa de racionalização acerca do racismo, racionalização que advém de sua experiência imediata e que fundamenta teorias individualistas sobre o fenômeno, afinal, como vimos, apontam soluções baseadas na educação e esclarecimento dos atores sociais, a fim de tenham consciência, brancos e negros, do racismo como consequência histórica, mas não necessariamente como constituinte da estrutura social.

## 3 A SITUAÇÃO TRÁGICA

Ao discorrer sobre o desenvolvimento de um enredo que pretende alcançar o "efeito próprio à tragédia", Aristóteles afirma que o herói cometerá um grande "erro" no desenlace da trama. Esta ação o levaria ao infortúnio. O pensador grego define que a situação trágica por excelência é

> aquela do homem que, sem se distinguir muito pela virtude e pela justiça, chega à adversidade não por causa de sua maldade e de seu vício, mas por ter cometido algum erro; como no caso daqueles entes que obtiveram grande reputação e prosperidade, como Édipo, Tiestes e os homens ilustres provenientes de grandes famílias. Assim, para atingir a beleza é preciso que o enredo seja antes simples do que duplo, como dizem alguns, e que a reversão da fortuna não ocorra em função da passagem da adversidade à prosperidade, mas, ao contrário da

> prosperidade à adversidade, e que se não por causa da maldade, mas em função de um grande erro cometido pelo herói, que é tal como se anuncia ou melhor, ao invés de pior. (ARISTÓTELES, 2017, p. 113).

Neste sentido, pode-se interpretar, em *O avesso da pele* (2020), o ato de resistir contra o racismo estrutural, conforme definido anteriormente, como um "erro" de Henrique, o que o levou a ser assassinado por agentes da segurança pública - um desenlace esperado para um enredo que representa uma sociedade em que o racismo é regra, portanto um fenômeno normal. Isto se justifica desde que a abordagem policial se apresenta como uma manifestação do racismo estrutural - embora ainda branda em relação a manifestações com as quais o próprio personagem já havia sofrido ao longo da vida -, enquanto acatar as ordens dos agentes seria a única ação possível para proteger sua integridade física. No entanto, esta mesma ação seria o mesmo que subjugar-se novamente ao fenômeno discriminatório do racismo estrutural.

Embora este trabalho recorra às noções estruturais e mesmo ontológicas propostas por Aristóteles, não se trata necessariamente de adequá-las à obra literária estudada, mas buscar refletir a partir dos aportes teóricos disponíveis e potencialmente produtivos para a interpretação do romance. Ainda assim, há duas observações sobre a última citação. A primeira é quanto à definição de enredo trágico, que pressupõe expectativas humanas desde que é aquele que suscita emoções de compaixão ou de pavor, e portanto podem ser diferentes para cada apreciador da obra - nesse caso, cada leitor. Contudo, não seria incorreto identificar em Henrique as características definidas na citação anterior. O personagem, apesar de possuir virtudes como a determinação e o empenho para com seus alunos, comete erros - agora sem aspas - e os reconhece. Além disso, a reversão de sua fortuna não ocorre por vício ou maldade de sua parte, senão por resistência à discriminação sofrida ao longo da vida.

Em segundo lugar, o enredo não possui um desfecho motivado por reviravolta ou reconhecimento de algo até então oculto, senão motivado por ação desenvolvida de modo contínuo e uno ao longo do enredo (ARISTÓTELES, 2017, p . 103), ou seja, trata-se de um enredo simples nas definições do filósofo. Embora a situação trágica se dê em um episódio específico da narrativa, os caracteres de seus atores são desenvolvidos desde o início da obra. São estes caracteres que permitem às ações a verossimilhança, sua coerência interna. Ou seja, Henrique resiste diariamente ao racismo até o momento em que decide fazê-lo de modo incisivo, enquanto o policial sofre com o desejo de vingar seu colega de trabalho, bem como convive com o medo de pessoas negras até o momento em que aborda um homem negro que decide não o obedecer e, sentindo-se ameaçado, mata-o. Ambos estavam inseridos em contexto de segregação racial e intensa pressão ou opressão, suas ações são coerentes sem que se busque elementos ainda ocultos ou um *deus ex machina* que modifiquem a ação para os fins necessários à obra.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da narrativa de *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório, Henrique sofrera diversas abordagens policiais. Antes da derradeira, o personagem não comete o "erro" de resistir e sua vida é preservada, o que não significa que ele as esquece, pois chega a enumerá-las, aos cinquenta anos, enquanto se dirige à escola após uma das últimas abordagens policiais em sua vida. (TENÓRIO, 2020, p. 143). Ao final, mesmo se não cometesse o "erro" de resistir ainda que de forma pacífica ao racismo e, assim, seguir para a escola e continuar as aulas sobre literatura com os alunos - o que lhe estava dando

o ânimo e o prazer necessários e a sensação de realização profissional -, o racismo estaria manifesto pelo simples fato de ter sido considerado um potencial criminoso devido à sua cor de pele.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra. 2021. 264 p.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Paulo P. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 225 p.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP. 2021. 108 p. Disponível em www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2020. 189 p.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# UM MERGULHO DE CABEÇA: (R)EVOLUÇÃO FEMININA NO CONTO *"O DIVÓRCIO"*, DE LÚCIA BETTENCOURT

Deivide Almeida Ávila[64]
Adriano Elias da Silva[65]

**Resumo:** O presente trabalho tem por finalidade uma leitura do conto "O divórcio", de autoria de Lúcia Bettencourt. Pretende-se explicar a (r) evolução feminina da personagem Alda que enfrenta um certo tipo de medo em decorrência de estereótipos presentes em uma estrutura patriarcal e machista na qual está inseridaque impõe restrições à sexualidade e, consequentemente, ao corpo feminino.Será observado ainda como tal mulher passa a exercer seu papel frente à liberdade que encontra após assinar seu divórcio. Rumo à nova vida, caminhando pelas ruas, a protagonista tem um inusitado encontro crucial para sua travessia da repressão à liberdade. Tais pressupostos mostrarão como a mulher passou por estágios de repressão enquanto foi casada, dona de casa e mãe de família, frente a uma sociedade que dita regras e estereotipa o sexo feminino. E um olhar analítico erótico-existencial e político-social permitirá realizar uma leitura ambivalente que nos conduzirá à compreensão da emancipação feminina.

**Palavras-chave**: Emancipação feminina. "O divórcio". Liberdade.

## 1 INTRODUÇÃO

Lúcia Bettencourt (1969) é carioca, contista e romancista, além de escrever literatura infantil. Foi professora de Literatura na Escola Americana na Universidade Notre Dame e na Yale University. Doutora em Literatura Comparada pela UFF, premiada pela ABL (categoria Ensaio, Crítica e História Literária) pelo livro *O Banquete*, baseado em sua tese de doutorado. Também, venceu o I Concurso Osman Lins de Contos, com

[64] Mestrando em Letras pela – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduado em Música - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduado em Letras/Português - Espanhol - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IF-Sudeste). E-mail: almeidavila06@yahoo.com.br

[65]Mestrando em Letras– Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Didática do Trabalho Docente – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IF-Sudeste). Graduado em Letras/Português-Literatura – Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: adrianosilvaesouza@gmail.com

"A cicatriz de Olímpia". Seu primeiro livro, *A secretária de Borges*, rendeu-lhe o Prêmio Sesc de Literatura, em 2005.

Sobre a obra supracitada, o jornalista, poeta, cantor e compositor Marco Polo Guimarães anuncia que:

> Este é um livro que tem imaginação, estilo e consistência. Imaginação porque as tramas quase sempre engenhosas – ainda que em diferentes níveis de complexidade-, se solucionam com desenvoltura. Estilo porque a linguagem, rápida e direta, é bem tecida, sem frouxidões, revelando a busca pela palavra exata e pela expressão o mais funcional possível. E consistência porque as personagens (por sinal, quase sempre mulheres) se impõem pela verossimilhança, com diálogos, pensamentos e sensações que se desenvolvem naturalmente. (GUIMARÃES, 2006, s/n).

Enquanto contista, a escritora escreveu em variados temas, como o conto "O divórcio", inserido no livro *A secretária de Borges – Contos* (2006). A narrativa que compõe os textos da obra, segundo Marco Polo Guimarães (2006, s/n), "gira em torno das franjas de uma mudança drástica por parte dos personagens" e, os contos são "de temática urbana contemporânea." Ainda, a escritora, segundo o crítico, "sabe usar bem todos os recursos que mobiliza, inclusive detalhes aparentemente gratuitos, mas que, na verdade, servem para conferir uma particular credibilidade ao que é narrado.

De acordo com o crítico perceberemos que no conto "O divórcio", a autora retrata a condição feminina em variadas situações, antes e depois do divórcio. A protagonista se divide em situações díspares, uma vez que se preocupa com preceitos impostos pela sociedade e a realização sexual que sente ao se libertar de questões morais impostas.

Lendo na íntegra o conto, entenderemos como a temática escolhida por Bettencourt é constituída de um discurso narrativo em que a linguagem materializa buscas interiores, cujos conflitos ideológicos e psicológicos marcam um confronto entre a vivência da realidade e a identidade, que, de certa forma, se perde.

## 2 - (R)EVOLUÇÃO FEMININA

No conto "O divórcio", a protagonista, uma mulher de 50 anos, nomeada pela autora como Alda, encontrava-se reprimida antes de assinar seu divórcio. Logo de início, podemos perceber um conflito na mulher, agora livre, mas que ainda se mostra presa a regras:

> Após assinar os papéis finais do divórcio, Alda foi tomada por sentimentos contraditórios de euforia e medo. Estava finalmente livre, dona de si, de seu tempo, de seu dinheiro. Estava livre de amarras, de satisfações, de cobranças, mas, como nunca tinha vivido sozinha, a liberdade que a embriagava também a ameaçava, com suas exigências:

> prazos, orçamentos, responsabilidades. E com o pior fantasma de todos: a solidão (BETTENCOURT, 2006, p. 31)[66].

As atitudes descritas por Bettencourt mostram uma mulher confusa, ainda indecisa e preocupada como o que a aguardará nessa nova fase da vida, que, mesmo liberta das obrigações e responsabilidades de uma dona de casa e esposa, sente-se presa a um padrão de subalternidade. Nesse fragmento se afiguram alguns estereótipos femininos, a saber: a dona de casa que deve satisfações ao marido e às cobranças impostas por ele. Nessa nova fase, Alda fica receosa em se sentir livre de tais preceitos, pois, durante anos foi escrava da rotina doméstica e do casamento. Surge ainda um grande medo que pode ser observado quando ela se vê afligida pela iminente solidão.

Mas, tal situação se desfaz quando Alda "afastou de sua cabeça os pensamentos negativos", pois,

> Não era hora para aquilo, precisava comemorar, viver o momento pelo qual ansiara tanto nesses últimos meses, cansada da insensibilidade daquele a quem se dedicara tanto, a quem sacrificara sua juventude e suas formas esguias, gerando-lhe uma prole que parecia perpetuar os traços dele e de seus antepassados (OD, p.31).

Aí, podemos ver uma mulher que entregou sua vida, sua juventude em benefício de um matrimônio. De certo, podemos dizer que a personagem sofreu um tipo de violência enquanto casada, pois teve que seguir as convenções que modelam uma tradicional vida familiar comum à maioria das mulheres casadas que são alvos da indiferença dos maridos. Segundo Ballone *apud* Prestes e Oliveira (2005, p.05):

> Violência doméstica é qualquer ato, omissão conduta que serve para infligir sofrimentos físicos, sexuais ou mentais, direta ou indiretamente, por meio de enganos, ameaças, coação ou qualquer outro meio, a qualquer mulher, tendo por objetivo e como efeito intimidá-la, puni-la ou humilhá-la, ou mantê-la nos papeis estereotipados ligados a seu sexo.

A personagem de Bettencourt parece se enquadrar no último efeito citado, enquanto esteve casada. A mulher não sofreu qualquer violência "visível", mas, o fato de que ela esteve presa a um papel social de esposa e mãe, renderam-lhe sofrimentos. Esse tipo de violência ficou introjetada na mulher e perpetuação dos traços do ex-marido machista em seus filhos também a agoniava. Assim, o modelo patriarcal demonstra que a esposa existe para a procriação e manutenção da espécie, mostrando que tal modelo dita as regras para a criação dos filhos.

Podemos dizer que o marido da protagonista é apresentado pela ótica da esposa como um homem frio que não correspondia aos anseios femininos e, de certa forma, podemos dizer que o conto denuncia o machismo que permeia a sociedade o qual coloca a mulher como um ser passivo e cheio de obrigações para com o meio familiar. As atribuições de mãe e dona de casa fazem com que a protagonista esteja integrada num corpo social com marcas silenciosas que traumatizam e inferiorizam o gênero feminino.

[66] Deste ponto em diante, as referências ao conto serão feitas pela sigla OD e o número de páginas entre parênteses.

Agora, Alda, no alto de 50 anos, ainda conservara uma jovialidade, pois, "ainda nem entrara na menopausa", e "os sinais deixados pelas gestações sucessivas de três filhos desapareciam quando vestida" (OD, p.32).

Após a assinatura do divórcio,

> Alda tinha resolvido regressar andando para casa. Caminhara do Fórum até o Aterro, seguira pela enseada de Botafogo e agora tinha que fazer a parte mais desagradável do caminho, atravessar os dois túneis. Consolou-se pensando neles como um ritual de passagem, que precisava ultrapassar para abandonar a vida anterior e entrar numa fase de possibilidades ilimitadas.

Nessa parte do conto, o ritual de passagem tem caráter privado e emocional, pois marca um momento importante na vida de Alda. Representando uma transição, a decisão da personagem representa igualmente sua aceitação e renovação em sua vida. Aqui, os túneis, em duas simbologias, segundo Chevalier & Gheerbrant (2016, p.915-16), podem estar representando as duas fases sentidas pela protagonista, a primeira, como "símbolo de angústia, de espera inquieta, de medo das dificuldades (...)", representada pelo medo. E a segunda, como um pensamento positivo e prazeroso que terá com a nova fase da vida, quando "o túnel aparece como o caminho de uma iniciação, do acesso à luz, o caminho da vida (…), a chegada de um novo nascimento".

Chegando nessa nova vida, Alda "podia passar a vestir e calçar-se como bem entendesse. Podia acordar à hora que desejasse. Podia comer o que lhe apetecesse, no dia que quisesse. Podia voltar a pintar seus quadros e ter os dedos sujos de tinta. Podia..." (OD, p. 32).

As obrigações da mulher, regidas pelo "não poder", demonstram uma total subserviência feminina, contribuindo para o modelo patriarcal no qual o marido tem todo poderio sobre a esposa. Assim, percebemos que o gênero feminino, representado pela esposa Alda, coloca-se como uma mulher educada em princípios morais vigentes de uma época na qual ainda prevalecem mandonismos advindos dos homens e privações sociais e emocionais sofridas pelas mulheres.

A protagonista viveu, até o divórcio, o papel social descrito pela historiadora Eni de Mesquita Samara:

> A sociedade patriarcal atribuía um papel subalterno às mulheres, retificando uma diferenciação e estabelecendo padrões de conduta social, nos quais as pessoas se alicerçavam. Havia, no que diz respeito à sexualidade, por exemplo, um padrão duplo de moralidade no qual os homens tinham absoluta liberdade e às mulheres cabiam o papel de organização da casa e a responsabilidade de cuidar dos filhos (SAMARA, 1983, p.59).

Após o divórcio, Alda passa a viver uma nova fase, uma nova vida, quando percebe as coisas ao seu redor, como "se visse, pela primeira vez, as areias da praia, (…), o mar, (…), o cheiro de maresia, pregões dos vendedores ambulantes, freadas de carros, gritos de crianças, roncos de motocicletas, vozerios dos adultos" (OD, p.33), ou seja, a mulher, antes como que cega para uma existência fora do lar, agora poderá sentir a vida

a seu redor, liberta das ataduras criadas para o gênero, como o estereótipo de que a dona de casa deve se ocupar dos afazeres domésticos. E, em "sua felicidade, sem nem mesmo notar, ela distribuía sorrisos a todos com quem cruzava, velhos e moços, mães e filhos, mendigos e pivetes" (OD, p.33), ou seja, a exclusão na qual viveu, cerceada pelo matrimônio, agora, explode em liberdade.

Porém, tal liberdade se fez mais condizente quando Alda, seguida por "um rapaz novo, surfista, cabelos cacheados descorados pelo sol, torso moreno e musculoso, bermuda pelos quadris" (OD, p.33) a interpelou: "- Está com pressa?" e o narrador descreve a situação da personagem: "Não, (Alda) nunca mais teria pressa. Podia aproveitar cada minuto de sua vida, uma vida só sua, e única, que merecia ser desfrutada de todas as maneiras" (OD, p.33) e "(...) sob o olhar provocante com que ele a encarava", disse: "- Você é linda, sabia?", "Mas ninguém lhe tinha dito isso antes, assim, sem preâmbulos. E quando a elogiavam diziam sempre: você está linda, sublinhando a transitoriedade" (OD, p. 33).

Tal elogio fez palpitar o coração de Alda e, de certa forma, a deixou tímida, mas o convite do surfista de acompanhá-lo até seu apartamento deixou-a ainda mais acanhada. A mulher hesitou em aceitar o convite, mas o foi ao estender sua mão e ser conduzida encaminharam até o prédio do rapaz. Com essa atitude, a de dar a mão ao parceiro, Alda assume seu lugar e, com autonomia, rompe os paradigmas sociais, que ainda permanecem em tempos atuais. Ela emancipa seus anseios em relação ao enraizamento dos comportamentos exigidos por uma sociedade machista e patriarcal.

Na visão da protagonista, "eles formavam um casal estranho. Ela com seu traje sério e escuro, apropriado para a cerimônia que acabara de se realizar. Ele, de bermuda colorida e gasta, descalço e carregando uma prancha sob um dos braços" (OD, p.34). A disparidade dos trajes mostra a responsabilidade e a seriedade com que Alda foi assinar os documentos para a separação e que se exige de uma mulher madura; já os do surfista refletem a liberdade, a juventude e a desobrigação que o rapaz tem, isto nos remete a uma liberdade natural.

> Entraram no elevador, e, sem dizerem nada, trocaram um primeiro beijo. Ela se sentiu enlouquecer com o gosto de sal que provou nos lábios do rapaz. Ele puxou-a de encontro a si, e acariciou-lhe as costas e as nádegas. Aquilo fez que Alda tomasse consciência da situação. Seu corpo macio e gasto já não apresentava a firmeza e o arredondamento de antes. Encabulada, soltou-se do abraço, mas o jovem não notou seu recuo, pois o elevador acabava de chegar ao andar, e puxou-a para o corredor (OD, p.34).

Quando Alda conscientizou-se da situação que vivenciou, de alguma maneira, ainda se sentiu presa a paradigmas pelo fato de ser mais velha do que o homem, uma concepção arraigada na sociedade com base em conceitos estereotipados. O surfista,"carregando Alda e a prancha com os mesmos cuidados" (OD, p.35), chega ao apartamento e adentraram o quarto e a mulher "deixou-se cair para trás" (na cama com colchão d'água) "experimentando a sensação inusitada de uma cama líquida" (OD, p.35).

Nesse episódio, já vemos a personagem feminina superando seus medos impostos por restrições ao gênero a que pertence. Alda se vê disposta a abandonar uma vida de

submissão e assume seu papel de sujeito, vivendo sua realidade íntima e pessoal. Mais adiante, Alda, enquanto mulher, agora resoluta, toma seu lugar na sociedade, cujo próprio desejo significa autonomia. Trata-se de uma independência libertária que lhe foi negada no seio familiar e reflete a sociedade machista.

Alda "sentia seu corpo reagindo, os mamilos endurecendo, mas envergonhava-se de pensar que, quando tirasse a roupa, o rapaz se decepcionaria com a falta de firmeza de seus seios" (OD, p.35) mas, o surfista, "libertando os seios" da mulher, passou a "beijá-los e sugá-los, sem se importar com forma nem consistência" (OD, p.35). Esses receios expressos nos pensamentos da protagonista demonstram o quanto ela ainda se sente presa aos modelos socialmente aceitos e exigidos para o corpo feminino. Ou seja, o corpo da mulher precisa enquadrar-se num molde, a saber: ser magro e firme dentre outras características.

A representação do corpo físico e psicológico da personagem alude à capacidade feminina de enfrentar os preconceitos e demonstrar seu íntimo. Mas sua liberdade recém conquistada permite que ela comece a suplantar as imposições sociais. Assim, vemos uma mulher que supera suas próprias fragilidades e se mostre com personalidade frente ao mundo machista. E tal superação podemos ainda ler quando, após algumas preliminares, Alda enxergou "a gloriosa nudez de um homem jovem e viril" que se juntou a ela, "beijando-a, lambendo-a e sendo beijado e lambido em resposta" (OD, p.35). Aqui, a mulher e o homem já ocupam posições cambiantes. Alda se entrega fisicamente a um homem que intervém sobre sua realidade, como mulher em sua totalidade, não como em gênero estereotipado.

O diferente, agora, habita o mundo sexual da protagonista, como podemos ler na passagem:

> Pela primeira vez seus lábios tocaram num falo ereto, e a suavidade da pele que o recobria surpreendeu-a. O gosto era doce, mas os pêlos onde se aninhava traziam resquícios do sal do mar e ela procurava ora o sal, ora a doçura, engolindo-o voraz (OD, p.36).

A experiência sexual vivida por Alda mostra-nos uma mulher que antes não se permitia a tais práticas, transparecendo que o ato sexual não era para sentir prazer, era somente para procriação e satisfação do marido. Antes, para não ser taxada de promíscua ou algo assim, a mulher reprimia seus desejos e não se concedia o prazer, pois este só era consentido aos homens e os prazeres das mulheres faziam-nas despudoradas.

Alda sentiu-se de algum modo realizada com tais acontecimentos e tanto a agradou que "reclamou quando ele se desvencilhou dela" (OD, p.36).

> O surfista dominou-a, como uma onda, imobilizando seus braços, beijando sua boca, descendo lábios e língua pelo seu pescoço, mordendo seu ombro, sentindo o cheiro de suas axilas depiladas e voltando para seus peitos, sua barriga, beijando à volta de seu umbigo e, finalmente, intrometendo a língua entre suas coxas, o que lhe provocou um espasmo de gozo revelado num gemido longo, quase um uivo (OD, p.36).

O surfista apresentado no conto não é um homem qualquer, em sentido sexual; ele corresponde aos anseios de Alda e a satisfaz em seus desejos mais íntimos, que a própria nem sabia que existiam. O homem que a possui, intervém sobre sua própria realidade pessoal, induzindo-a a caminhos diferentes, que colocam a mulher numa rota de despudor e imoralidade segundo a típica e ideal educação preconizada por uma sociedade patriarcal.

Num paralelo de igualdade, ambos, homem e mulher se permitiram sentir prazer, sem nenhum deles ser privilegiado. Alda nem sabia dos prazeres sexuais, certamente, não aprendeu a exercer a sexualidade, porque ainda era presa a padrões morais antigos, que nivela sexualidade feminina à indecência; e, uma vez que não conhecia a saciedade oferecida pelo jovem surfista, não compreendia direito seu corpo e sua sexualidade. "O som de sua própria voz a assustou, ela nunca tinha se ouvido assim, tão humana, tão animal" (OD, p.36).

Desfazendo-se de um passado no qual era submissa, Alda transborda em prazer e transgride, experimentando a liberdade, ocupando o mesmo patamar que o homem, pelo menos nos atos sexuais, "ela se deixou penetrar, mas depois reagiu, e conseguiu ficar na posição de amazona, comandando o ritmo de seus corpos, prolongando o prazer" (OD, p.37).

Percebemos que a mulher se sente mais liberta e segura para se relacionar com o rapaz e se faz possuidora de poderes para a sedução, mostrando seu lado forte e sedutor que pode dominar e, ao mesmo tempo, encantar seu parceiro, capaz de deixá-lo ainda mais desejoso. Alda renasce após o gozo e se fortifica. Com isso, "ele segurou-a pelas nádegas, exigente, puxando-a de encontro a si, e entregando-se todo num último espasmo. Depois puxou o corpo dela por sobre o seu, e abraçou-a, carinhoso, girando-a até depositá-la suavemente sobre a cama que, pouco a pouco, se imobilizava" (OD, p.37).

Tal atitude masculina mostra o sexo não mais dividido e discriminador da mulher, a ação foi realizada a dois, entre homem e mulher, sem beneficiamento para uma só parte. A reciprocidade do gozo promoveu uma certa liberdade na mulher, que, quando casada, vivia presa aos ordenamentos machistas.

> Alda viu-o levantar-se da cama. Caindo em si, admirou-se do que acabava de fazer. Como se entregara a um rapaz tão mais novo, completamente desconhecido? Por que confiar nele às cegas, e seguia-o até aquele apartamento, sem temer? Pensou no mito de Amor e Psiquê, e viu como as indagações racionais estragavam o momento que acabava de viver (OD, p.37).

Depois de ter e sentir momentos desconhecidos de extremo prazer sexual, a protagonista percebeu que não hesitou em se entregar a um desconhecido e se põe a pensar na lenda da mitologia grega que retrata Eros (também conhecido como Cupido), popularmente conhecido por Amor, por ser filho de Afrodite (deusa do amor) e Psiquê, uma bela mortal.

Alda buscou no outro o que Bataille (1987, p.19) julga um reconhecimento de "um sentimento de continuidade possível percebida no ser amado." O mito de Eros (o amor) e Psiquê (a alma) retrata a união entre o amor e alma. Eros ou Cupido, por sua vez, andava com um arco e flechas para disparar sobre homens e deuses despertando neles o

sentimento de amar. Aludindo à lenda, Alda se abstrai do mundo real/racional e se liberta de preceitos inculcados no seu gênero, permitindo-se viver, que seja por um instante, momentos que a fazem feliz e satisfeita. Esse acontecimento, "irracional" lhe proporcionou saciedade e, se ela agisse com racionalidade, ia continuar frustrada e desiludida, como esteve no passado.

Interessa observar que essa racionalidade mencionada pela personagem está para a lei e a ordem, como a irracionalidade para a desordem, ou seja, a sociedade patriarcal, sob a égide da racionalidade, da moralidade e do correto, impõe uma série de restrições ao corpo e ao desejo femininos. Da mesma forma, essa sociedade reputa como imoral, irracional, reprovável a vivência da sexualidade, do desejo e o domínio do corpo feminino pelas mulheres.

Alda "ouvia o rumor do chuveiro. O jovem Amor com certeza estava se banhando, e voltaria para o quarto com o apetite renovado. Mas ela se sentia saciada. E não desejava encontrá-lo de novo. Era livre, podia partir" (OD, p.37). A mulher, agora renovada e satisfeita, toma conhecimento de que necessitava de experimentar o sexo de forma mais livre. E ela pôde expressar seus desejos eróticos, não se submetendo apenas como um objeto servil. Agora era dona de si, a ponto de escolher não ter nova relação sexual, por mais prazeroso que tenha sido a primeira.

Alda "vestiu-se, sem se incomodar com os vestígios dele que levava em seu corpo. Com um sorriso nos lábios ainda intumescidos de beijos, deu uma última olhada no quarto desalinhado" (OD, p.37). Como uma mulher contemporânea, Alda se permitiu, além da entrega a um homem desconhecido, participar de todo um processo sexual, libertando-se eroticamente, até mesmo com fetichização, guardando em seu íntimo a lembrança que o outro deixara. Também, não se ocupou em alinhar o quarto, pois a arrumação/obrigação já não lhe cabia.

"Queria deixar-lhe uma lembrança, por isso tirou o cordão de ouro com o símbolo de seu signo e deixou-o sobre a cama. Peixes para nadarem naquele mar só dele" (OD, p.38). A lembrança deixada por Alda tem seu valor monetário, mas, mais que isso, tem um valor simbólico que, como prova de uma possível troca de recompensas, paga o momentâneo, pelo grande prazer carnal que sentiu. A mulher se sentiu liberta pelo prazer recebido, uma vez que sua sexualidade estivera adormecida nos anos de casamento.

Alda foi embora. "E, de novo na rua, já entrando em sua casa, não tinha mais medo. Sentia-se uma mulher livre, ainda desejável, segura de si. A vida começava naquele momento" (OD, p.38). A nova vida de Alda aproxima-se da vivência do desejo feminino, o de pertencer ao mundo com os mesmos direitos e deveres do homem. No sentido valorativo-libertário, a mulher se conscientiza de sua importância e se faz sujeito.

A mulher, agora liberta, vivendo sem repressões, "segurou contra o rosto a bermuda, que, num último momento, resolvera trazer de recordação. A estampa descorada era banal, mas o cheiro que desprendia valia por um tesouro. Era o cheiro da vida. E ela o carregava nas mãos" (OD, p.38). A protagonista sabe que o erotismo e a sexualidade, socializada com reciprocidade, são humanos, não só um direito do homem.

A representação do corpo físico e psicológico em várias formas, expostas pela autora, alude à capacidade feminina de resignar-se. Assim, tal capacidade remete-nos a

um verso da poeta Diva Cunha que em outras circunstâncias disse: “Procuro em teu corpo/não o que me falta/mas me ultrapasse.” (1996, p.25). No caso de Bettencourt, o corpo feminino, aqui representado pela personagem Alda, reclamou insatisfação. Desse modo, pode-se considerar que não faltava à Alda o ato sexual como simples conjunção carnal, mas ela precisava ultrapassar os condicionamentos impostos à mulher no que concerne à sexualidade e ao domínio de si. O jovem surfista proporcionou à protagonista uma experiência sexual nova, mas, além disso, ela se (re) descobre, ganha liberdade e nova vida.

A experiência erótica vivida pela mulher, como via de emancipação, é abordada por Angélica Soares (1999, p.102-103) a qual assevera que, ao transgredir a proibição, a mulher investe na construção de sua identidade, de seu “eu”. Assim, a aceitação e consumação de suas atitudes, como num autoconhecimento, conscientiza-a de seu poder de transformação.

Com uma visão reflexiva, podemos observar a dualidade entre prisão e libertação, decadência e ascensão na personagem feminina em relação à pretensa realização de desejos. Antes do divórcio, a protagonista não tinha as rédeas de seus desejos, apenas disponibilizava seu corpo e seu silêncio, consentimentos esses inerentes ao casamento no qual o homem é responsável pela insatisfação da mulher.

## 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto “O divórcio”, escrito por Lúcia Bettencourt, projeta-se pela linguagem sóbria, contida, com caráter de denúncia e alcança valores universais em se tratando da recepção masculina em relação ao gênero feminino, pois, questiona uma convicção sexual que inibe a mulher, conduzindo-a à impossibilidade de vivenciar satisfatoriamente a sua sexualidade.

Dessa forma, a atitude tomada pela personagem Alda, como um gesto de transgressão, desoprime a mulher da relação que teve e na qual conviveu com as estratégias do poder machista patriarcal. Os recursos usados pela autora, no conto, dão espaço e abertura ao novo, para a ressignificação dos comportamentos femininos, para o reposicionamento da sexualidade, dos desejos, pois a mulher, aqui retratada, trazia um passado de repressão e apagamento de si como o de muitas. E como tantas outras, realiza as expectativas de um momento de prazer, que nunca sentira enquanto esteve casada.

Bettencourt coloca em pauta um fato comum em nossa sociedade – a diferença de idade no envolvimento entre um homem e uma mulher e a quebra desse paradigma, mostrando que a mulher sendo mais velha pode e tem o direito de sentir prazer sexual. E essa vivência confere poder e liberdade aos corpos femininos. Assim, a autora atribuiu grande relevância ao feminino.

O conto, aqui lido, constrói-se com base na antítese entre a liberdade conquistada pela mulher e a prisão, em forma de casamento, que lhe oferece a sociedade machista e patriarcal. A situação de dependência e o sentido de punição ao feminino, caracterizadores da realidade que se apresenta ao gênero, estão expressos em linhas do conto aqui estudado e trazem, em vigorosas imagens, uma crítica social à condição da

mulher. A conquista/libertação de Alda vai além do que foi imposto a ela. O divórcio ainda visto como fracasso da mulher, na narrativa, vai além do ato legal, já que Alda não se separa apenas do marido, mas das inúmeras imposições sociais impostas à mulher.

Alda é uma mulher da atualidade, agora, evoluída, se comparada aos anos passados de repressão. Ela precisou se perder em si mesma, abandonando preceitos, para se encontrar; esse autodescobrimento foi alcançado com o retorno a si mesma, configurando-se como sujeito feminino, abandonando os saberes impostos pelos padrões falocêntricos. Atravessar os túneis físicos, morais e psicológicos e adentrar no mundo desconhecido e caótico, representado pelo apartamento do jovem surfista sem nome, foi um mergulho de cabeça, um ato libertador. Após o túnel não havia apenas uma luz, mas a possibilidade de ver a si e o mundo sob outro prisma.

**Referências**

BETTENCOURT, Lúcia. *A secretária de Borges – contos*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BATAILLE, Georges. *O Erotismo.* Trad. de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CUNHA, Diva. *Coração de lata*. Natal: Amarela, 1996.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos:* mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva. 29ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

GUIMARÃES, Marco Polo. Contracapa: In BETTENCOURT, Lúcia. *A secretária de Borges – contos*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PRESTES, Cristina; OLIVEIRA, Taciane de. *Mulher, violência e gênero: uma questão histórico-cultural de opressão feminina e masculina.*São Luís, 2005. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Cristina_prestes_Taciana_Oliveira245.pdf. Acesso em 03 de julho de 2019.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, Angélica. *A Paixão Emancipatória:* vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A DUPLA CICATRIZ DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE *VOLTO SEMANA QUE VEM*

Janaína Buchweitz e Silva[67]

**Resumo:** Em *Volto semana que vem* (2015), Maria Pilla tematiza a ditadura militar brasileira a partir das suas memórias dos tempos de repressão, nos revelando seu passado de militante revolucionária, presa política e exilada. Ao rememorar o período da ditadura no tempo presente, a narrativa da autora suscita a reflexão sobre um dos períodos mais violentos da história do Brasil. Nas palavras de Eurídice Figueiredo (2020), o grande volume de livros publicados, sobretudo a partir de 2010, é fruto do trabalho de elaboração do trauma da ditadura que permanece no tempo presente. O que vemos, na contemporaneidade, é a coexistência de uma multiplicidade de textos que mencionam o período ditatorial: obras de cunho ficcional ou não ficcional que são escritas tanto por aqueles que vivenciaram o período quanto pelas gerações que herdaram o passado de agruras e as suas consequências. Assim, o texto em estudo, uma proposta de ficção com alto teor testemunhal, atua combatendo o esquecimento que permeia o tema da ditadura no Brasil, sendo que a luta contra o silenciamento pode ser compreendida a partir do conceito de dupla cicatriz proposto por Vecchi & Di Eugenio (2020), para quem as experiências traumáticas da ditadura brasileira e a difícil vocalização feminina dessa memória desafiam a tradição androcêntrica de escrita da história.
Palavras- chave: Literatura. Violência. Ditadura.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar o testemunho de uma militante política do regime ditatorial brasileiro que foi perseguida, presa e exilada e que publicou suas memórias em formato de livro no ano de 2015. *Volto semana que vem* é a única publicação literária da escritora gaúcha Maria Pilla, e nele a autora rememora as ditaduras brasileira e argentina, já que vivenciou o período em ambos países. Partindo da premissa de que a maioria dos textos literários que tematizam o período da ditadura foram escritos por autores homens, e considerando o cenário político nacional na contemporaneidade, em que o país é governado por um assumido simpatizante de práticas autoritárias, a retomada da discussão sobre o período ditatorial brasileiro no tempo presente assume novos contornos, tornando-se assim mais pertinente e necessária, e marcando seu espaço como possibilidade de um discurso alternativo da história, que considerada o ponto de vista e as experiências de uma militante política mulher. Partindo de referencial teórico proposto por autores como Colling (2004), Costa (1980), Figueiredo (2017) e Vecchi & Di Eugenio (2020), busca-se analisar *Volto semana que vem* como um trabalho de elaboração do

[67] Doutoranda em Letras, Universidade Federal de Pelotas, e-mail: janaesilva@yahoo.com.br

trauma que permanece no tempo presente, e enquanto um combate ao silenciamento que permeia o tema da ditadura no Brasil, e que é ainda mais intensificado em se tratando de dar espaço e voz às militantes mulheres.

Em *Volto semana que vem* a autora narra, de maneira desordenada, diferentes passagens de sua vida, com ênfase em sua participação na vida política do país durante o período que vigorou a última ditadura militar. Sua vida foi marcada por migrações e exílios, já que após o retorno para o Brasil partiu do Rio Grande do Sul para São Paulo, para a seguir se mudar para a França e depois para a Argentina, onde foi torturada e mantida presa por três anos, tendo a seguir recebido asilo na França, onde permaneceu por quinze anos, até retornar ao Brasil, somente em 1992:

> "A aeronave da British Airways está no solo." Era o meu voo. Ouvi o aviso enquanto passeava inquieta pelo aeroporto em obras. Com o coração aos saltos, cruzei o controle de passaportes. Não fui barrada, meu nome ainda não chegara ali. Respirei uma grande golfada de ar. Ao ocupar minha poltrona no avião, tinha as mãos tão crispadas que as unhas marcavam as palmas. Não conseguia respirar, a ameaça estava ali, suspensa no ar. Mesmo no meio do oceano, horas mais tarde, ela não ia embora. E demorou a passar. Foram mais de vinte anos de exílio e oito de divã. (PILLA, 2015, p.52)

Em artigo intitulado *As mulheres e a ditadura militar no Brasil*, Ana Maria Colling (2004) defende que muitas vivências e atuações políticas foram apagadas pelo discurso histórico, que foi parcial ao silenciar e esconder sujeitos, cabendo aos sujeitos históricos que foram escamoteados do discurso a tentativa de corrigir a história. Para Colling, no que tange a categoria das mulheres, torna-se primordial a discussão sobre a temática do gênero para teorizar a questão da diferença sexual e das relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres. Partindo da histórica distinção social que reserva o espaço público aos homens e o espaço privado às mulheres, e considerando que as relações políticas se dão de maneira mais enfática dentro de espaços públicos, temos como consequência um entendimento geral de que os principais acontecimentos históricos foram protagonizados pelos homens, cabendo a eles a tarefa de narrá-los. Com relação ao período ditatorial brasileiro, Colling argumenta que:

> A distinção entre o público e o privado estabelece a separação do poder. O silêncio sobre a história das mulheres advém de sua não participação na arena pública, espaço da política por excelência. Neste sentido a história da repressão durante o período da ditadura militar é uma história de homens. A mulher militante política não é encarada como sujeito histórico, sendo excluída do jogo do poder. (COLLING, 2004, p.2)

Para a autora, as relações de gênero tem uma dimensão que perpassa todas as instâncias e instituições sociais, sendo primordial considerarmos as relações de poder para que possamos melhor compreender a participação das mulheres na sociedade e nos eventos históricos, tais como o período da ditadura militar brasileira à que se remete Pilla em seu texto. São várias as alusões de Pilla aos três anos em que foi presa política, quando permaneceu grande parte do tempo na penitenciária de Olmos, em Buenos Aires:

> Isabel Martínez, viúva de Perón, mandava na Casa Rosada. Em fins de 1975 ela entregou aos militares o controle das penitenciárias. Derramando suas estrelas por todos os espaços da pátria, os militares

> preparavam o golpe de 1976. No final de 1975, essa mudança nos rumos do governo civil argentino foi vivida por nós como um terremoto.
> Ainda estávamos em Olmos, e sabíamos da comissão de militares que percorria os presídios para atualizar – eufemismo para renovadas violências – os dossiês dos presos políticos. Isso significava, possivelmente, novos interrogatórios, novos constrangimentos e, quem sabe?, novas torturas. A espera pela comissão foi uma agonia. Além dos dilemas individuais de como responder a tal ou qual pergunta ardilosa – os dossiês eram estabelecidos com base em informações policiais – era preciso remendar os esgarçamentos do medo. (PILLA, 2015, p.10-11)

No entanto, a autora não relata somente as experiências que ela viveu durante o período da ditadura, já que histórias de outras pessoas também são narradas, como a de uma mãe que teve o filho assassinado por militares:

> A mulher que atendeu a porta era uma senhora ainda jovem. O homem de rosto inexpressivo entrou na sala. "Sim, sou a mãe dele, e o senhor?" Não vinha ao caso, ele estava ali para dizer que o filho dela se suicidara, havia se jogado debaixo das rodas de um caminhão. Foi logo avisando que trazia o corpo num caixão lacrado para que ela não ficasse chocada com os ferimentos do menino, arrastado pelo caminhão de carga. Dona Iracema procurou o apoio da poltrona para dobrar o corpo, queria o conforto das entranhas. Fazia poucos dias que o filho saíra por aquela porta levado por policiais. (...) Os cabelos da senhora ficaram brancos, seu corpo foi perdendo o prumo, e a partir daquele dia dona Iracema foi uma mãe brasileira em busca da justiça que tarda.
> Nunca entendeu como é possível um jovem de vinte e três anos ser morto por causa de seus ideais. (PILLA, 2015, p.21-22)

Com isso, a autora tematiza, além da sua experiência, a de outras mulheres que também vivenciaram o período da ditadura, seja militando em movimentos de resistência, ou no caso das mães e familiares de militantes, muitos deles assassinados ou sequestrados, o que também ocorreu no país vizinho e é abordado por Pilla. Desta forma, entende-se que o relato da autora contribui para a necessária correção do discurso histórico aludida por Colling, já que ao apresentar-nos suas experiências de militante, presa e exilada política, Pilla contribui de forma a complementar as informações que nos chegam no tempo presente sobre o período da ditadura militar brasileira, o que ocasiona em um reconhecimento da atuação das mulheres no referido período histórico.

Em 2007 foi lançado no Brasil o relatório *Direito à memória e à verdade*, que originou três publicações em formato de livro: a primeira, lançada em 2009, relata a história de afrodescendentes que morreram na luta contra a ditadura; a segunda, lançada no mesmo ano, focaliza violações cometidas contra crianças pelo aparelho repressor; e a terceira tem como centro a dimensão feminina, e se intitula *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino*. Esta registra vida e morte de 45 militantes brasileiras que lutaram contra a ditadura, além de apresentar o testemunho de outras 27 sobreviventes que narram as agruras que vivenciaram durante o período. Nilcéa Freire, então ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, defende a importância da referida publicação, também como forma de correção do discurso histórico:

> Se nos impuséssemos o exercício de mapear os dez nomes que mais aparecem nos livros de história, dificilmente aparecerá um de mulher entre eles. Com a honrosa exceção da princesa Isabel, que aparece sistematicamente como "libertadora" e nunca como "governante", o Brasil parece ter tido sua história parida exclusivamente por homens. O relato oficial sobre a nossa trajetória como nação é estritamente masculino; nos retratos oficiais, nossos heróis têm, quase sempre, barba e bigode. (FREIRE, 2010, p.15)

Assim, percebe-se a retomada da ideia de proporcionar maior visibilidade às mulheres, principalmente no que concerne à sua participação na vida política do país. Nilcéa Freire menciona ainda, além da necessária justiça histórica perante as mulheres que foram determinantes nos movimentos de resistência à ditadura, que faz-se necessária a retomada da discussão sobre o período ditatorial no tempo presente, como forma da manutenção da democracia duramente conquistada:

> A superação dos fantasmas que ainda assombram nossa história recente exige confrontá-los. Para exorcizá-los, será preciso retirá-los dos lugares onde estão escondidos, nomeá-los, olhá-los nos olhos e compreender os mecanismos que os permitem surgir, de forma a certificar-nos de que não terão nenhum espaço para ressuscitar. Por isso, devemos agradecer às bravas jovens que se insurgiram naquele momento e às corajosas mulheres que agora emprestam suas histórias para que entendamos o quanto é preciosa a democracia que elas ajudaram a restabelecer. As falas dessas mulheres contidas nesta publicação cumprem assim um duplo e significativo papel histórico: fazem justiça às brasileiras, dando ao seu papel na história do Brasil a relevância que efetivamente tem, e servem como um instrumento de luta pelo fortalecimento das liberdades democráticas. A simples leitura de seus relatos dá ao leitor a imediata certeza de que, pela democracia, nenhum filho ou filha deste país fugirá à luta. (FREIRE, 2010, p.17)

Em *Memórias das mulheres do exílio*, obra coletiva publicada nos anos 80 e organizada por diversas militantes do período ditatorial brasileiro, diversas mulheres narram suas memórias de exiladas e suas motivações para viverem em outro país. O trabalho fez parte do projeto memórias do exílio, que em sua segunda edição em formato de livro contou com depoimentos exclusivos de mulheres. Paras essas mulheres, que entendem que seus depoimentos contribuem para a construção da memória nacional, era importante tratar das experiências políticas e ir além delas, em uma espécie de ampliação: "Por esta razão, buscamos a nossa vivência como mulheres no terreno onde o subjetivo e o objetivo se entrelaçam: o das emoções e o da história pessoal concreta, das mudanças cotidianas e nem por isso menores, nem por isso menos históricas." (COSTA, 1980, p.17). Elas destacam que a partir de diversas narrativas individuais chegaram a um "grande NÓS anônimo" (COSTA, 1980, p.17), em que experiências diversas passaram a constituir um perfil coletivo com traços de universalidade, compondo a história social:

> As mulheres, como todos aqueles que nunca foram reconhecidos pela historiografia, não têm a sua história registrada. Disso decorre que o arrolar dos testemunhos do presente sobre o presente, das histórias de vida, da tradição oral, seja um esforço de reconstituição, assim como uma tentativa de dar livre curso à nossa imaginação e à nossa criatividade, de dar instrumentos para o domínio do futuro.

> E porque a dominação de qualquer grupo oprimido passa pela apropriação da sua História, em busca de sua identidade social, mais uma razão para um livro só de mulheres, sem ser um livro só sobre mulheres ou só para mulheres. (COSTA, 1980, p.17-18)

Desta forma, percebemos novamente a questão da contestação do discurso da história por parte de um grupo de mulheres que não se sentiu representada nele. As organizadoras apontam ainda para a diversidade de situações de exílio, destacando que a condição de exilada não deve ser necessariamente confundida com a de asilada ou refugiada, salientando que a saída do pais é, de certa forma, a expressão de uma vontade, ainda que configurada pela situação extrema de sair para não morrer, já que: "Por mais duras que tenham sido quase todas as situações, há que constatar que privados de escolha foram aqueles que quiseram sair e se viram impedidos, ou os que decidiram voltar e desapareceram" (COSTA, 1980, p.18), observando ainda que não há um só tipo de exílio, e sim muitos e diferentes exílios, como vemos no caso de Maria Pilla, que vivenciou vários exílios.

Com relação aos textos literários que tematizam o período da ditadura militar brasileira, Eurídice Figueiredo (2017) defende que o grande volume de livros publicados, sobretudo a partir de 2010, é fruto do trabalho de elaboração do trauma da ditadura que permanece no tempo presente, destacando que "só a literatura é capaz de recriar o ambiente de terror vivido por personagens afetados diretamente pela arbitrariedade, pela tortura, pela humilhação" (FIGUEIREDO, 2017, p.43). Sobre romances de autoria feminina que tematizam o período da ditadura, Vecchi & Di Eugenio (2020) afirmam que:

> A dupla cicatriz, aquela do Brasil da ditadura e a das vozes femininas nas suas urgências de buscar uma forma de contar a história pessoal e coletiva - respondendo ao problema da escrita que se confronta também com o problema da diferença sexual e a resistência ao esquecimento - é a profunda diretriz desses romances inscritos no sóbrio e difícil período da história brasileira. A dimensão de gênero age possibilitando a constituição e a defesa de uma memória feminina sobre um tempo traumático, uma leitura alternativa da história, uma "outra escrita" e restituição do que foi a época - ainda presente - da ditadura militar. (VECCHI & DI EUGENIO, 2020, p.7)

Assim, vemos no referencial teórico apresentado nesta pesquisa uma reincidência da necessidade da inserção da participação das mulheres no discurso que narra a história do Brasil. Em que pese o fato de que a maioria das obras que versam sobre o período da ditadura terem sido publicadas por autores homens, a divulgação das memórias de Maria Pilla em *Volto semana que vem* podem ser compreendidas partindo da ideia de dupla cicatriz proposta por Vecchi & Di Eugenio (2020):

> Essa restituição, no feminino, do passado perdido, dos cacos de traumas e perdas, das cicatrizes expostas que se vocalizam a partir de um olhar disjuntivo e lateral, pode assim realizar-se através do resgate (da restituição) de vozes periféricas e abandonadas, que mostram outra possibilidade de contar uma história lacunosa e incompleta, mas que na força débil e marginal do discurso das mulheres encontra registro e consistência, tornando-se uma efetiva possibilidade de salvar um passado de outro modo perdido para sempre e sobretudo para todos. Sem diferença sexual, mas com uma cicatriz que marcou em particular

> uma condição histórica sobre outras, uma condição justamente feminina. (VECCHI & DI EUGENIO, 2020, p.7)

Desta forma, os autores defendem que as experiências traumáticas da ditadura e a difícil vocalização feminina dessa memória desafiam a tradição androcêntrica de escrita da história, o que ocorre no relato de Maria Pilla, que além de retomar o período da ditadura no tempo presente, contribui com uma complementação do discurso oficial, ao narrar as experiências de uma militante política mulher, passando assim a ser encarada também enquanto sujeito histórico e contribuindo para a divulgação da participação das mulheres nos eventos históricos e sociais do país, rechaçando com isso a condição de sujeito que deve permanecer apenas na vida privada e doméstica.

As palavras de Maria Pilla, somadas a outras vozes de mulheres que relatam suas experiências com a ditadura, como Derlei Catarina de Luca, em *No corpo e na alma* (2002), Maria Valéria Rezende em *Outros Cantos* (2016), ou Lúcia Velloso Maurício em *Cacos de sonhos* (2015), contribuem para que ocorra o reconhecimento da importância que as mulheres tiveram no embate a um dos períodos mais violentos da história do país, sendo que estas mulheres retomam a valentia que exerceram nos anos de chumbo ao relatar-nos as agruras da ditadura no tempo presente.

**Referências**

COLLING, Ana Maria. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. *História em revista*. Universidade Federal de Pelotas. V.10, p.1-10, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11605 Acesso em: 02 ago. 2021.

COSTA, Albertina de Oliveira. et alii. *Memórias das mulheres do exílio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FIGUEIREDO, Eurídice. *A literatura como arquivo da ditadura brasileira.* 1ª ed. 1ª reimp. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

MERLINO, Tatiana, OJEDA, Igor (orgs). *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino*. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

PILLA, Maria. *Volto semana que vem*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VECCHI, Roberto, DI EUGENIO, Alessia. A dupla cicatriz: a ditadura brasileira e a vocalização feminina da memória traumática de Ana Maria Machado. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n.60, p.1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/VLVWKmmjvH3Ch7wnPcPQyLJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 ago. 2021.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# AS METÁFORAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS COTAS RACIAIS E COTISTAS NOS TEXTOS DA MÍDIA DURANTE A PRIMEIRA DÉCADA DA LEI 12.711/12[68]

Francisco Higo de Amorim[69]

**Resumo:** O presente trabalho é fruto dos resultados parciais de uma dissertação de mestrado em que são analisadas as representações sociais das cotas raciais e dos cotistas em textos divulgados pela mídia *online* no decorrer da década de 2010. Neste trabalho, busca-se apontar quais ideologias permeiam a representação desta política pública e do seu público-alvo, isto é, cotistas negros. O *corpus* utilizado para tal investigação é composto por textos difundidos em portais de notícias *online*, divulgados nos anos de 2012, 2016 2019 dos seguintes veículos: G1, Isto é e Correio Braziliense. A pesquisa é ancorada na Análise do Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2016, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999). Para a análise das metáforas, foi utilizado o arcabouço analítico de Lakoff e Johnson (2002), para quem as metáforas fazem parte da vida cotidiana. Por fim, a análise também está ancorada na compreensão de ideologia de Thompson (1995), em que as ideologias são difundidas por meio de formas simbólicas. Além desses autores, outros teóricos contribuem para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, como Silvio Almeida (2019) e Florestan Fernandes (2017). Os resultados atingidos apontam que as cotas são apresentadas por meio de Dissimulação (THOMPSON, 1995) tanto do funcionamento das cotas raciais como na apresentação da desigualdade racial. Estudantes cotistas, por sua vez, são apresentados por meio da Naturalização (THOMPSON, 1995) de que pertencem a grupos socialmente excluídos, evidenciando a desigualdade racial, que por meio de Metáfora, é apresentada por meio de dissimulação.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso Crítica. Metáfora. Cotas raciais.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema inclusão ganhou relevância nos debates públicos no Brasil. A igualdade racial, por sua vez, está entre este tema, sobretudo por conta do

[68] O presente trabalho é fruto dos resultados parciais da dissertação de mestrado intitulada *Cotas raciais nas universidades e alunos cotistas: representações sociais em textos da mídia online ao longo da primeira década da lei 12.711/12*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB em 2021.

[69] É doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UnB). Mestre em Linguística pela UnB (2021) com apoio da CAPES. Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens pelo Instituto Federal de Brasília (2019). Licenciado/graduado em Letras Inglês pelo IFB (2018). E-mail para contato: francisco.higo@hotmail.com.

passado escravagista no Brasil. Para tentar reverter a situação, nos últimos governos, o país viu uma série de Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) ganharem o status de lei, como a Lei de Cotas nas universidades do Brasil (Lei nº 12.711/12) e a Lei de Cotas nos concursos públicos federais (Lei nº 12.990/14). Sobre a Lei de Cotas nas universidades, ***ela reserva vagas para estudantes das escolas públicas. As cotas raciais, conforme Lei, por sua vez, são destinadas somente aos candidatos oriundos das escolas públicas que se autodeclaram pretos ou pardos.***

Durante a primeira década da Lei de Cotas nas Universidades, muitos textos jornalísticos noticiaram seu histórico. Neste trabalho analiso as representações sociais das cotas e dos cotistas negros durante este período. Para tanto, textos publicados nos anos de 2012, 2016 e 2019 foram coletados para tal. Os textos de 2012 trazem os fatos noticiados quando da decisão de constitucionalidade de tal PAA na Suprema Corte. Os de 2016 abordam os acontecimentos referente à mudança da Lei de Cotas, em que 50% das vagas nas universidades passaram a atender ser reservadas aos cotistas. Os textos difundidos no ano de 2019 abordam fraudes nas cotas, todavia não contém metáforas para a análise desta categoria.

Com intuito de compreender como as metáforas presentes nos textos jornalísticos representam as cotas e os cotistas, este trabalho tem como objetivo analisar as representações sociais das cotas raciais nas universidades e dos cotistas nos textos veiculados pela mídia online. A hipótese apresentada aqui, como veremos mais a frente, tem como principal ideia a de que as metáforas são uma forma de apresentar relações de poder e dominação de forma dissimulada.

Com isso, a análise responderá aos seguintes questionamentos:

- Que metáforas são utilizadas para representar a desigualdade?
- Que metáforas são utilizadas para representar as cotas raciais e os cotistas?
- Quais implicações ideológicas estão presentes nos textos através das metáforas?

Por meio de abordagem qualitativa, o presente trabalho está ancorado na Análise do Discurso Crítica (ADC), em que para atingir o objetivo se debruça em conceitos fundamentados por Norman Fairclough (2016) para compreender como se constitui a representação social das cotas raciais e dos estudantes cotistas. Com isso, a análise das metáforas está fundamentada no aporte teórico de Lakoff e Johnson (2002). Além disso, por conta do caráter interdisciplinar da ADC, estudiosos das relações étnico-raciais no Brasil também serão utilizados para fazer compreender os dados presentes nos textos analisados.

## 2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa está ancorada no aporte teórico metodológico elaborado por Fairclough (2003, 2016) da Análise do Discurso Crítico, que trata de uma abordagem transdisciplinar e criticamente orientada. Tal abordagem é conhecida por identificar um problema social e apresentar como o discurso é moldado ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2016).

O discurso para Fairclough (2016) é compreendido como um momento da prática social, não como uma atividade individual. O teórico vê uma relação dialética entre o discurso e a estrutura de nossa sociedade. Com isso, o autor define o discurso como "uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). A

forma como as pessoas compreendem o mundo, conforme a ADC, pode ser analisada a partir do discurso.

Com isso, a prática discursiva, na qual um texto é produzido, conforme Fairclough (2016), está envolvida em um momento da prática social. Sendo assim, o texto compreendido como materialização dessas práticas sociais. O discurso, por meio da sua constituição, com vocabulário, gramática e sua estrutura, é socialmente motivado com o intuito de manter ou transformar as relações de poder.

Ademais, ainda conforme Fairclough (2016), o discurso está relacionado dialeticamente por meio das ideologias, que cabe ao analista do discurso desvendá-las. A proposta de Fairclough é que o analista leve em consideração as relações e a estrutura da sociedade e os efeitos da reprodução, produção e manutenção desses discursos, bem como as relações de poder que estão estabelecidas e são defendidas no discurso.

A análise também se debruça pelo aporte teórico de Thompson (1995), em que é analisado como as ideologias se fazem presentes. Para o autor, as ideologias ocorrem por meio das formas simbólicas, em que defendem relações assimétricas de poder e dominação. Conforme o Thompson (1995), há modos gerais em que as ideologias se apresentam: por meio de Legitimação, em que as relações assimétricas de poder são apresentadas como dignas de apoio e justas; Dissimulação, em que representa a situação de dominação de maneira ocultada e negada; Unificação, quando relações de poder e dominação são sustentadas por meio da construção de uma unidade; Fragmentação, relações de poder são apresentadas no discurso por meio da segmentação dos grupos; Reificação, ofusca processos históricos e naturaliza criações sociais e históricas. As formas mais recorrentes nos textos são a Dissimulação, Naturalização e a Diferenciação.

A análise se dá por meio das metáforas encontradas nos textos. Por sua vez, elas serão analisadas a partir dos pressupostos teóricos de Lakoff e Johnson (2002), que compreendem que são parte da vida cotidiana. Para os autores "a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47-8, grifo dos autores). Nos textos analisados, foram identificadas metáforas ontológicas e orientacionais. As ontológicas compreendem experiências em termos de entidades e substâncias**.** Por outro lado, as metáforas como sistemas orientacionais são apresentadas nos textos do cotidiano como sistematizadas. Assim, elas são parciais na estruturação do pensamento e do que é expresso por meio de fazer compreender UM em termos de OUTRO. Abaixo, temos as metáforas orientacionais:

- Feliz é para cima, triste é para baixo.
- Consciente é para cima, inconsciente é para baixo.
- Saúde e vida são para cima, doença e morte são para baixo.
- Racional é para cima, irracional é para baixo.
- Virtude é para cima, depravação é para baixo.
- Bom é para cima, mau é para baixo.
- Status superior é para cima e status inferior é para baixo.
- Ter controle ou força é para cima, estar sujeito a controle ou força é para baixo.
- Mais é para cima; menos é para baixo.

Conforme Lakoff e Johnson (2002), as construções dos sentidos metafóricos não são aleatórias, elas são construídas culturalmente. Além disso, são construídas com base na experiência social das pessoas em seus cotidianos.

As metáforas identificadas nos textos analisados foram recorrentes nos textos identificados como T1, T2 (2012); T3, T4 e T5 (2016), não havendo metáfora encontrada nos textos do ano de 2019. Esse dado pode sinalizar uma mudança na

representação ao abordar temas sobre racialidades nos textos jornalísticos mais recentes. Uma indicação de que as cotas e os cotistas não são mais representados em termos de outros, em que as desigualdades promovidas pelo racismo estrutural são dissimuladas.

Os textos selecionados para a análise são:

- T1: STF decide, por unanimidade, pela constitucionalização das cotas (G1 – 2012)
- T2: O resultado das cotas (Isto é – 2012)
- T3: Metade do ensino superior bancado pelo governo atende a Lei de Cotas (G1 – 2016)
- T4: Vagas para alunos cotistas já são maiores em 63 universidades federais (Isto é – 2016)
- T5: Nota de alunos que ingressam na UFMG pela cota já supera a dos não cotistas (Correio Braziliense – 2016)

A análise está organizada de modo a compreender primeiramente a dissimulação da desigualdade, as representações das cotas raciais e a representação dos cotistas.

## 3 ANÁLISE DOS DADOS

### 3.1 Dissimulação das desigualdades

Nos textos selecionados para análise foram identificadas metáforas que representam a desigualdade racial no país. Como veremos nesta seção, as metáforas ontológicas utilizadas nos textos analisados servem para compreender as nossas experiências em termos de entidades e substâncias. Desse modo, o racismo estrutural e a desigualdade racial no Brasil são representados como se fossem uma entidade.

Esse tipo de metáfora, isto é, as ontológicas, conforme Lakoff e Johnson (2002), fazem com que o ser humano se refira a algo, possa quantificar, identificar e lidar de forma racional com as experiências. Desse modo, foram verificadas metáforas que identificam aspectos do racismo no Brasil, indicam a quantidade e indicam referência. No excerto a seguir, temos uma metáfora que indica um aspecto do racismo:

[1] “[...] Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem”, disse Barbosa. (T1 – 2012)

A fala do, então, ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, traz metáforas que apresentam o racismo em nossa sociedade, como podemos verificar. Nesse trecho, é abordado como as descriminações ocorrem: absolutamente enraizada em nossa sociedade. Como a raiz de uma árvore, a discriminação é compreendida como fundante e é o que dá sustentação a ela, para que fique de pé. Essa metáfora representa os hábitos e comportamentos dos brasileiros: discriminar e de não perceber as relações de opressão que a população negra passa. Além disso, há a modalização absolutamente, em que indica

alto nível de comprometimento (FAIRLOUGH, 2003) com a discriminação apresentada no discurso, isto é, há muita discriminação enraizada em nossa sociedade.

Em um primeiro momento, os leitores podem compreender que essa definição do ex-ministro Joaquim Barbosa se assemelha com a compreensão de racismo estrutural apontada por Silvio Almeida (2019), por retratar essas discriminações como despercebidas pelas pessoas e naturalizadas em nossa sociedade. Contudo, essa definição se limita à descrição do fenômeno como discriminação, que pode não estar relacionada conceitualmente a como a sociedade brasileira é organizada em decorrência do racismo estrutural. Existe, portanto, uma diferença entre discriminação que, conforme a definição, está mais relacionada à compreensão individual, que do racismo estrutural, que é referente a forma como a sociedade brasileira está organizada.

Por meio de Tropo, isto é, figura de linguagem, as relações de dominação são negadas, ocultadas ou maquiadas através da Dissimulação (THOMPSON, 1995). Desse modo, o racismo em nossa sociedade não é apontado como a forma em que a sociedade brasileira está organizada. Portanto, o que acomete as pessoas negras em nosso país, conforme discurso, são as discriminações, relacionadas com perspectiva individual. O discurso analisado, logo, corrobora esse ponto, utilizando-se da voz de autoridade do ex-ministro Joaquim Barbosa, reconhecido à época como o único ministro negro na Suprema Corte.

Ademais, no discurso analisado, a desigualdade racial entre brancos e negros é representada por meio de metáfora que indica referência para representar o racismo como mecanismo de exclusão. Esse tipo de metáfora se refere, como verificado no exemplo a seguir, como os negros são excluídos em nossa sociedade e nas universidades:

[2] “Esse mecanismo de exclusão se perpetua de forma ainda mais cruel nas universidades”. (T2 – 2012)

No excerto anterior, a metáfora utilizada no discurso é mecanismo de exclusão, utilizada para se referir à desigualdade racial e o racismo. Tal metáfora pode levar o leitor compreender que a desigualdade racial no Brasil é perpetuada e se reflete na educação. A desigualdade racial (= mecanismo de exclusão) é apresentada por meio de uma metáfora que compreende o racismo como uma máquina que exclui as pessoas negras das universidades e, assim, é uma forma de perpetuação mais cruel.

Mais uma vez, então, temos uma modalização (ainda mais cruel) indicando forte compromisso com o que é dito. Ou seja, conforme o discurso analisado a exclusão apresentada como mais cruel é a exclusão nas universidades. Esse excerto pode levar o leitor a compreender que a forma mais cruel da desigualdade racial está na falta de oportunidades dos negros ao acesso ao curso de ensino superior. Quando, o racismo, na verdade, se perpetua, dentre outras formas, na falta de moradia, saneamento básico, acesso a empregos com boa remuneração, na violência policial e no encarceramento em massa de jovens negros.

Essas metáforas dissimulam a desigualdade entre brancos e negros no Brasil que é decorrência do racismo e, com isso, responsabiliza somente a falta de oportunidades. Ademais, elas reproduzem um discurso que desresponsabiliza os agentes públicos, Estado e a elite brasileira pela falta de acesso a direitos básicos da população negra em nosso país. Trata-se de discriminação enraizada e de mecanismos de exclusão, pois os agentes

que excluíram e seguem excluindo são apagados na história do país, bem como no discurso propagado pelos textos.

A desigualdade racial é dissimulada e desresponsabiliza os seus mantenedores. Além disso, tenta levar o leitor a compreender que ela se limita a questões econômicas e a discriminações, que, conforme visto, são ações individuais – não representam a forma como o país é organizado socialmente.

## 3.2 Virtude é para cima e depravação é para baixo: o que se espera das cotas raciais

Nos textos analisados, foram identificadas metáforas que indicam posicionamento contrário às cotas por conta de uma suposta falta de critérios objetivos. Como veremos a seguir, são utilizadas metáforas para representar as cotas em termos de outras coisas. As cotas são apresentadas a partir das metáforas como políticas que não correspondem a determinadas expectativas socialmente compreendidas como consensuais, que é o modo de ingresso. Em vista disso, as cotas raciais são representadas no discurso dos textos analisados a partir das metáforas sobre virtudes, em que ter virtude é para cima e depravação é para baixo, vejamos:

[3] Para ela, a seleção de quem teria direito às cotas na UnB é feita com base em "critérios mágicos e místicos" e lembrou o caso dos irmãos gêmeos univitelinos, Alex e Alan Teixeira da Cunha. (T1 – 2012)

Em [3], as metáforas critérios mágicos e místicos servem para representar as cotas raciais quanto aos seus critérios de seleção, pois pode levar a compreender que não há objetividade. Essa metáfora faz alusão tanto a composição racial no Brasil, por meio do exemplo dos gêmeos, quanto as cotas raciais. O produtor do texto remete implicitamente ao mito da Democracia Racial, reforçando que não é possível distinguir as pessoas negras em uma sociedade miscigenada. Por isso, as cotas raciais são representadas como políticas públicas que não seguem critérios objetivos de seleção (sistema de cotas = seleção duvidosa), pois, por conta da miscigenação, existe uma suposta dificuldade em categorizar negros e brancos.

Além disso, a temática racial é apresentada por metáforas que remetem ao holocausto judeu promovido pela Alemanha Nazista. Conforme podemos verificar a seguir, em que representa as cotas raciais como tribunal racial [4], vejamos:

[4] O DEM, autor da ação contra as cotas raciais, acusou o sistema adotado pela instituição de ensino, no qual uma banca analisa se o candidato é ou não negro, de criar uma espécie de "tribunal racial". (T1 – 2012)

No discurso dos textos analisados, as cotas raciais são representadas por meio da metáfora tribunal racial [4], para se referir à banca de verificação. Com isso, elas são comparadas com a política de extermínio adotada no regime nazista instalado na Alemanha. Conforme o discurso presente nos textos analisados, uma política pública que faz referência à raça para incluir pessoas historicamente marginalizadas na

sociedade pode ser comparada ao nazismo, que exterminava os opositores com justificativas abertamente racistas, xenófobas e de exclusão populacional.

As cotas raciais, desse modo, são representadas como negativas para sociedade brasileira, pois se apoiariam em uma ideologia de harmonia entre as raças. Elas são representadas como política pública governamental que tem efeitos na sociedade brasileira similares ao nazismo. É uma cisão de um entendimento hegemônico, o da Democracia Racial. Há, portanto, uma Dissimulação e um Deslocamento sobre a temática da inclusão de negros, ao se referir ao tribunal racial, o que faz corroborar o ponto levantado por Florestan Fernandes (2017), de que no Brasil, é comum que quem identifica e aponta práticas discriminatórias de racismo seja considerado racista. Como a implementação das cotas raciais pressupõe de que seja identificado o racismo em nossa sociedade, há essa inversão e, com isso, o produtor do texto atribui uma característica racista para uma política pública que visa incluir negros na sociedade e, não, excluir pessoas por meio de critérios raciais.

A metáfora tribunal racial encontra-se entre aspas e, conforme Fairclough (2016), essa é uma forma do produtor do texto se distanciar do que está sendo dito ou de apresentar um discurso sendo representado. Assim, a discussão ideológica sobre acusações de nazismo é representada como parte do debate sobre as cotas raciais nas universidades e creditada a terceiros. A ideologia, por sua vez, é apresentada no discurso por meio de uma pretensa imparcialidade. Sendo assim, no tratamento do debate racial no discurso midiático, a escolha de excertos que remete ao nazismo é um modo de operar ideologicamente, pois no Brasil há a crença de que diferentes povos e raças vivem harmonicamente e, assim, não há a necessidade de política pública com critérios raciais para a inclusão. Essa é uma visão de nossa sociedade que deve ser confrontada.

Contudo, tal metáfora, para além de operar no sentido de Dissimulação do tema sobre inclusão e desigualdade racial no Brasil, por meio das cotas raciais, é uma forma de atuar ideologicamente para Expurgar o Outro (THOMPSON, 1995). As cotas raciais são apresentadas como um assunto que gera incômodo, por conta das acusações e comparações ao nazismo. Ao ver as citações, o leitor pode ser levado a compreender as cotas raciais como um tema que remete ao nazismo, holocausto, extermínio por meio da raça. Como consequência, pode se compreender que, em um país como o Brasil, é melhor não ter esse tipo de PAA, pois ela fragmenta a nossa sociedade. Há, evidentemente, a confusão proposital sobre o objetivo das cotas raciais, que busca utilizar o critério da raça, construída sociologicamente, para incluir.

Além disso, também foram identificadas metáforas que constroem Personificação (LAKOFF; JOHNSON, 2002) das cotas raciais. Isto é, para tratá-las como se fossem um ser vivo, as cotas são representadas como pessoas que praticam ações, vide excertos a seguir:

[5] Também consolida uma experiência que vêm dando certo em 183 instituições de ensino superior que desenvolvem algum tipo de ação afirmativa e começa a desenhar o futuro de uma nação mais justa. (T2 – 2012)

[6] Nas duas universidades, a reserva de vagas tem conseguido, aos poucos, dar mais cores aos corredores e salas de aula. (T2 – 2012)

Conforme podemos visualizar, as cotas são representadas como um ator social que desenha o futuro de uma nação mais justa [5] e dá mais cores aos corredores e salas de aula [6]. Como vemos, cotas raciais são vistas como um ser dotado de virtude que faz o que a sociedade espera dela: incluir.

Por meio de desenhar o futuro de uma nação mais justa, a PAA é apresentada ao leitor como alguém que faz algo. Podendo ser compreendida como uma forma de visualizar a inclusão promovida pelas cotas como uma política pública que promove um país justo – no sentido de equidade. Aqui, vale ressaltar há alto nível de comprometimento com a inclusão produzida pelas ações afirmativas. Além disso, vale mencionar sobre a compreensão que o produtor do texto tem sobre as desigualdades raciais por meio de "nação mais justa", isto é, há maior ou menor grau de justiça antes das cotas, reverberando, assim, a ideologia da Democracia Racial.

Por fim, temos a metáfora em que atribui às cotas mais cores nas universidades. Essa metáfora compreende a inclusão como algo que tira o tom monocromático do banco das universidades, desse modo, os estudantes que adentram o curso superior estão colorindo as universidades. Com isso, também dissimulando a questão da desigualdade racial no Brasil e acrescentando a questão da cor à inclusão: sem cotas é monocromático; com cotas é colorido.

Isso ocorre, pois há Naturalização (THOMPSON,1995) de que a universidade é um espaço em que estudantes brancos são predominantes, desse modo quaisquer estudantes negros que apareçam neste ambiente vão dar mais cor a este espaço. E, por sua vez, quem faz com que as salas de aula estejam mais coloridas são as cotas raciais. Com isso, o discurso nos textos analisados também marca os universitários negros, por meio das cotas. Esses estudantes podem ser compreendidos, então, como cotistas e, por consequência, através das representações sociais disseminadas em nossa sociedade – que identificamos na presente pesquisa.

No tópico seguinte, veremos como as metáforas representam os cotistas.

## 3.3 Status superior é para cima e status inferior é para baixo: cotistas e não cotistas

Os cotistas são representados por meio de metáforas que indicam status de inferioridade quando comparado aos estudantes não cotistas. Essas metáforas servem para evidenciar a desigualdade racial e social que os estudantes cotistas passam por serem oriundos das escolas públicas, vejamos:

[7] Mesmo assim, ela decidiu correr atrás do que não sabia e seguir. (T2 – 2012)

[8] Lívia reconhece que, mesmo não gostando muito de estudar, o ensino em escola pública não a colocava em pé de igualdade com alunos que estudaram na rede particular. (T5 – 2016)

[9] "[...] Sem as cotas não teria sequer tentado e, não por não acreditar na minha capacidade, mas sim por diversos fatores que nos deixam atrás daqueles que tem toda uma estrutura privilegiada para assegurar que eles cheguem lá", afirmou. (T5 – 2016)

[10] Por muito tempo a universidade era algo distante para a jovem, que teve que abandonar temporariamente o ensino médio. (T5 – 2016)

As metáforas encontradas estão relacionadas a posição social dos estudantes cotistas em comparação aos estudantes não cotistas. Em [7], temos a metáfora correr atrás, em que representa a estudante cotista, oriunda de escola pública, como alguém que decidiu se esforçar mais para acompanhar os conteúdos ministrados pelos professores na universidade. Dessa forma, correr atrás tem um significado diferente de caminhar, isso evidencia como os estudantes cotistas são representados em comparação aos estudantes não cotistas. Isto é, estudantes cotistas devem estudar muito, mesmo depois do ingresso, para acompanhar os estudantes não cotistas e se adequarem ao ambiente universitário. Culturalmente, correr atrás é uma expressão que denota ações que precisam ser executadas para superar uma situação desfavorável.

No excerto [8], a metáfora em pé de igualdade é utilizada para representar a relação quando comparados os estudantes cotistas e não cotistas. Dessa forma, o cotista reconhece que os alunos da escola pública não competem em igualdade com estudantes não cotistas. Isto é, são estudantes que estão em status diferentes.

No excerto [9], temos a representação dos cotistas em relação aos demais estudantes. Com vemos, a metáfora indica que os cotistas estão em situação de desvantagem. Desse modo, temos os estudantes não cotistas à frente, com estrutura privilegiada e, atrás, os cotistas sem tal estrutura. Desse modo, apresentados como estudantes em desvantagem no ambiente universitário. Como abordado anteriormente, esse tipo de metáfora dissimula as relações de poder e dominação.

Por fim, em [10] o estudante cotista é visto como quem está distante da universidade, com isso, também é uma forma de indicar status de inferioridade. Embora representada por meio de uma metáfora que indica espacialmente a diferença entre os estudantes cotistas e não cotistas da universidade, distante representa as desigualdades entre os estudantes de camadas sociais diferentes. Os cotistas são de classe social que está distante da universidade, os não cotistas estão perto.

Quadro 1: a representação dos cotistas e dos não cotistas nas metáforas

| Cotistas – status inferior | Não-cotistas – status superior |
|---|---|
| Correm atrás para acompanhar as aulas | Não correm atrás, pois acompanham |
| Não estão em pé de igualdade com os não-cotistas | Estão em situação de vantagem |
| Estão atrás de quem tem estrutura privilegiada | Têm estrutura privilegiada e estão à frente |
| Estão distantes da universidade | Estão pertos da universidade |

Fonte: próprio autor

O Quadro 1 ilustra como se dá, em comparação, as representações sociais dos cotistas e não cotistas. Temos nele, a apresentação de como os cotistas são vistos nas universidades. Com isso, eles também são apresentados como pessoas que são Diferenciadas (THOMPSON, 1995) do público universitário. Isto é, não são vistos como público tradicionalmente universitário.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as representações sociais das cotas raciais nas universidades e dos cotistas nos textos veiculados pela mídia online. Conforme observado, a desigualdade racial no Brasil é apresentada nos textos sobre cotas raciais de forma dissimulada, em que o tema desigualdade não é apresentado objetivamente nos textos analisados nos anos de 2012, 2016. Os textos selecionados do ano de 2019 não apresentam metáforas, o que pode indicar uma mudança na forma de apresentar a desigualdade, cotas raciais e cotistas.

Para além de apresentar as desigualdades raciais de forma dissimulada, os textos analisados a apresentam de modo a confundir o racismo como estrutural com discriminações individuais. As cotas raciais são apresentadas como política pública que não tem objetividade em seus critérios de seleção e racista, quando ela busca justamente incluir e mitigar o racismo em nossa sociedade. Por fim, cotistas são apresentados como estudantes que estão em status de inferioridade ao comparar com estudantes não cotistas, o que é uma forma de apresentar como Naturais (THOMPSON, 1995) as desigualdades raciais em nosso país.

## *Referências*

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo. Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

CHOULIARAKI, Lilie; Fairclough. Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinbugh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. Brasília. 2ª Ed. Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. Analysing Discourse: textual analysis for social ressearch. London: Routledge, 2003.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2 Ed. Revista, São Paulo: Global, 2017.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Metáforas da vida cotidiana. SP: Mercado de Letras; SP: EDUC, 2002.

THOMPSON, John B. Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# LITERATURA VISUAL: PERCEPÇÕES E PROPOSTAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Shirley Danielle Cunha Bezerra[70]
Vânia Maria de Vasconcelos[71]

**Resumo:** No contexto de conquistas e desafios relacionado à educação de surdos tem-se o ensino da Literatura Visual como meio inerente ao desenvolvimento da língua e cultura do povo surdo. Tendo em vista a relevância da introdução do aluno surdo no mundo literário, surge a seguinte questão: Como são planejadas as aulas de Literatura Visual por professores da educação bilíngue para surdos? Para responder, tivemos a colaboração de seis docentes de classes de educação bilíngue. O objetivo foi conhecer perspectivas e planos de aula dos docentes da educação bilíngue dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do trabalho com a Literatura Visual registrada em vídeo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizou questionário como instrumento para coleta de dados. Foi necessário ter fundamentos teóricos considerando autores como: Strobel (2008, 2009 e 2014); Perlin (2014); Honora (2014); Nascimento e Costa (2014); Dall´alba e Stumpf (2017); Porto e Peixoto (2013); Ferreira e Córdula (2017); Possebon e Peixoto (2013). Os resultados evidenciaram que a Literatura Visual é relevante em inúmeros aspectos no processo educacional dos surdos, precisa ser ensinada com frequência e que as professoras preparam os planos de aula com base em suas vivências pedagógicas, não sendo ainda contempladas com formações para tal ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

A Literatura Visual tem sido, nos últimos anos, assunto abordado nos estudos surdos. Nessa conjuntura, surgem discussões acerca das propostas de ensino existentes e do papel exercido pelo professor da educação bilíngue como agente que deve promover uma educação literária para os surdos.

O presente trabalho se justifica pelo interesse com o direcionamento dado por este profissional ao ensino dos textos sinalizados registrados em vídeos e suas contribuições para a construção da identidade surda e formação de um sujeito produtor e consumidor da cultura surda.

E com base neste segundo critério, é importante mencionar a relação existente entre Literatura Visual e cultura surda quando aquela está alicerçada nesta que "abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo" (STROBEL, 2008, p. 22).

[70] Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba; shirleydanielle29@gmail.com.
[71] Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Docente no Curso de letras Libras da Universidade Federal da Paraíba; vania-maria-2@hotmail.com.

Por isso, proporcionar ao aluno surdo o contato com a Literatura Visual no âmbito educacional é sobretudo levá-lo a se relacionar com a cultura surda que, de acordo com Strobel (2008), é a forma como este indivíduo entende e modifica o mundo buscando ajustá-lo de acordo com suas percepções visuais, assim contribuindo para definição das identidades surdas.

Perlin e Strobel (2014) ressaltam que na experiência trocada entre os semelhantes (sujeitos surdos) nos espaços (inclusive a escola) é compartilhado o padrão de comportamento (a cultura surda). E essa dinâmica dá origem à identificação. Por meio da compreensão de pertencer a um povo distinto (povo surdo) que compartilha língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização é que são definidas as identidades.

Destaca-se então a importância de um trabalho pedagógico voltado para definição dessas identidades surdas, nas quais os alunos surdos se identifiquem com o povo surdo a partir dos textos literários sinalizados, sejam eles traduzidos, adaptados ou criados. Deste modo questionamos: Como são planejadas as aulas de Literatura Visual por professores da educação bilíngue para surdos?

Para atender ao questionamento feito e com o objetivo de conhecer perspectivas e planos de aula dos docentes da educação bilíngue dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do trabalho com a Literatura Visual registrada em vídeo, o processo de estudo foi norteado pela apresentação dos planos de aula, mostrando seus subsídios para o enriquecimento do ensino da Literatura Visual no contexto educacional dos surdos e de maneira mais específica, através de uma série perguntas buscou-se mostrar o que professor ouvinte pensa sobre a Literatura Visual.

Este trabalho tem a sua relevância no sentido de trazer a público um tema que aponta para reflexão sobre a mediação e o trabalho realizados numa perspectiva interdisciplinar linguística e literária, além de tratar da linguagem visual, como também, se serve de fonte para elaboração de aulas futuras que venham a ser vinculadas à experiência visual como meio de identificação, comunicação e de sentido

## 2 **REFERENCIAL TEÓRICO**

### 2.1 **Educação bilíngue para surdos: algumas considerações**

Diante do atual cenário educacional percebemos os sujeitos surdos como atores ante a um movimento transformador da educação, o que demanda a necessidade da efetivação de uma política linguística e pedagógica em proximidade com as novas ideias sobre a surdez.

E em meio a inconsistência da proposta inclusiva que não favorece o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da língua de sinais, e nem proporciona a construção da identidade surda, merecem destaque as perspectivas em torno da educação bilíngue para surdos que vem sendo defendida pela liderança da comunidade surda e por pesquisadores da área de educação de surdos, como Nelson Pimenta, Karin Strobel, Paulo Bulhões e Patrícia Rezende[72].

No Brasil, o direito à educação bilíngue é assegurado pelo Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E deve ser instituída nas "denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo

[72] FENEIS. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

educativo" (BRASIL, 2005, Artigo 22, § 1°). Contudo, a língua de instrução e interlocução no processo de ensino é a Libras - Língua Brasileira de Sinais.

A educação bilíngue possibilita a aquisição de conhecimentos e interação por meio da língua natural, com respeito às particularidades do ser surdo. Essa abordagem visa a oportunizar o desenvolvimento pleno e propiciar vivências significativas, aprendizagens reais e identificação com a cultura surda.

Entretanto, essa ideia, numa realidade educacional complexa como a brasileira, não é fácil de conceber, já que se trata de pensar numa proposta bem elaborada e praticada com o reconhecimento e a aceitação da surdez, levando em conta uma implementação que contemple as especificidades sócio-histórico-culturais e linguísticas para tornar viável a configuração de educação adequada para os surdos – a bilíngue.

Nascimento e Costa (2014) ressaltam que um longo percurso já foi percorrido, mas, também, evidenciam que ainda falta muito para efetivação da garantia do direto dos surdos, cidadãos brasileiros, de aprender bem e melhor e de fazê-los se sentirem bem, com suas necessidades atendidas.

Como recente percurso percorrido podemos citar a Lei 14.191/21 que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente. Contudo, além da existência dessa medida que possibilita mais uma conquista se tratando da educação bilíngue para esses alunos, deve haver ações que impulsionem o seu cumprimento.

## 2.2 Formação do professor bilíngue

Faz-se necessário, ao se falar em espaço educacional bilíngue – seja escola ou classe, citar um profissional relevante - o professor bilíngue.

> Concebe-se esse profissional como a) aquele que sabe duas línguas, b) como professor responsável por ensinar a língua portuguesa para surdos e c) de maneira mais genérica, aquele que possui formação para trabalhar com surdos na perspectiva educacional bilíngue (NASCIMENTO; BEZERRA, 2014, p. 57).

Nessa perspectiva, qual seria a formação específica para atuar em conformidade com os requisitos e as exigências para ensinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

No Decreto 5.626/05, em seu artigo quinto, está prevista a formação de docentes para ensinar Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e esclarece que é no curso de Pedagogia ou no curso normal superior [73]que essa formação deve ser realizada. No mesmo artigo, o decreto acrescenta que no sentindo de viabilizar formação bilíngue nesses cursos, a Libras e a Língua Portuguesa escrita devem ser línguas de instrução no processo da formação.

No artigo treze, o decreto dá a instrução de incluir como disciplina curricular no curso que forma os referidos professores "o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos" (BRASIL, 2005, Artigo 13).

Sabe-se que o curso que funciona neste formato é o de Pedagogia Bilíngue que já é oferecido por algumas instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. No entanto, será que os demais cursos de Pedagogia já são estruturados tendo a

[73] O curso normal superior, que habilitava o profissional para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi extinto pelo Ministério de Educação (MEC) em 2006.

Libras como língua de instrução e ofertam em sua grade curricular a disciplina que trata do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua?

Cicilino, Giroto e Vitta (2018), em seus estudos sobre a formação de professores para atuação na educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, concluíram que falta correlação entre o que deve ser vivenciado pelos alunos surdos em sala de aula com a atual formação ofertada aos professores e que esta formação não concede os subsídios necessários para os profissionais atuarem no contexto educacional bilíngue.

Isto demonstra, em certa medida, não haver um direcionamento de como organizar os cursos com critérios que garantam uma formação inicial que leve o professor a estar bem alicerçado teoricamente para garantir possibilidades de transformar a sala em território linguístico com fluência/proficiência de comunicação e na área cultural, oferecer um ambiente disseminador de cultura com formas de conhecer o mundo e as pessoas, valores, sentimentos e desejos embasados em significados historicamente constituídos pelos surdos.

## 2.3 A Literatura Visual e o aluno surdo

Quando mencionamos a Literatura Visual, normalmente vem a ideia de: literatura da língua escrita traduzida para a língua de sinais por um intérprete. Mas essa formulação precisa ser bem mais ampla e definida. Para explicar a respeito dessa modalidade de produção literária é preciso saber que:

> [...] ela se articula com a língua de sinais e com o mundo surdo, ou seja, é uma forma de arte articulada com a língua de sinais que resultam nas produções de obras literárias, tanto como poesias, contos, teatro e traduções de outras obras, mas vinculadas à língua de sinais (DALL`ALBA; STUMPF, 2017, p. 77).

Tendo em vista seu aspecto artístico e sobretudo visual, fica evidente uma particularidade da Literatura Visual que é o de receber o literário pelos olhos e reproduzi-lo com o corpo e as mãos. Porto e Peixoto (2013) explicam que a Literatura Visual tem como principal fonte a visão para captar as informações e que essa modalidade de texto literário sinalizado surgiu a partir da compreensão dos surdos a respeito da produção imagética da língua de sinais.

Daí então, há três tipos de textos sinalizados: Tradução, Adaptação e Criação (Literatura Surda). De acordo com Possebon e Peixoto (2013), quando o texto literário escrito por ouvintes é traduzido para a língua de sinais, logo temos a Tradução. O segundo tipo diz respeito à Adaptação, ou seja, o texto tem a sua estrutura cultural, social e linguística adaptada da ouvinte para a surda. Por último, a Criação que é considerada Literatura Surda, são os textos sinalizados criados propriamente pelos surdos.

É interessante pensar em sua forma de registro. Como essa literatura que é produzida a partir de uma língua de modalidade gestual-visual é passada para as pessoas surdas? Vejamos:

> [...] geralmente é registrada em Libras, por meio de filmagens, e em escrita impressa de sinais e em Português. Por ser uma língua visual, suas obras são compostas por várias gravuras, além da sinalização da Libras em desenhos (FERREIRA; CÓRDULA, 2017, p. 4).

O contato com esse material é fundamental na aquisição da linguagem de crianças surdas, como na identificação das mesmas com elementos de sua cultura. Assim, é de suma relevância que o aluno surdo adentre ao universo literário visual e seja apresentado às produções já existentes no acervo. O espaço escolar deve ser o lugar propício para isso possibilitando que a literatura na língua visual tenha papel primordial no processo educacional do aluno surdo. Honora (2014) relata que a chegada à escola para alunos surdos é representada numa condição dessemelhante comparada à entrada dos alunos ouvintes. O primeiro grupo vem com um conhecimento linguístico reduzido pelo fato de não ter em sua vivência a língua materna. O segundo grupo inicia com um conhecimento acumulado que foi adquirido de maneira casual nos diálogos com os familiares e nos momentos de contações de histórias infantis e ao assistirem a filmes, programas infantis e etc.

A autora segue enfatizando que os alunos surdos em sua maioria nascem em famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais e por isso, comumente, o primeiro contato deles com a Libras acontece ao serem inseridos na escola. Sendo assim, a princípio, é provável que o aluno surdo tenha no início da sua trajetória escolar diversos impedimentos relacionados à interação e aprendizagem. Como aponta Lopes:

> Em muitos estudos, observa-se que a limitação do surdo, em relação às informações sobre o meio, advém da dificuldade de comunicação, culminado numa redução de significados em seu imaginário e, consequentemente, na limitação de sentido sociocultural (LOPES, 2017, p. 29).

Para transformar essa realidade e proporcionar a oportunidade de o indivíduo surdo refletir sobre o real, Lopes (2017) indica a literatura sinalizada. Isso porque ela revela que o surdo pode ser estimulado a partir do texto literário que o leva a expressão de emoções, a ter relação com comunidade, cultura e identidade. E, que é pela literatura que ele vem a se identificar com fatos ficcionais e até adquirir novos conhecimentos sobre sua cultura e comunidade.

Nessa linha, Silva (2016) acrescenta que através do texto literário o aluno surdo pode refletir com mais amplitude e significado em meio ao diálogo e confronto com o mundo, chegando à problematização dos papéis existentes na sociedade, sejam eles sociais, históricos e culturais.

Ao considerar essas colocações, entendemos que a vivência literária sinalizada é um caminho apontado para compreensão da realidade através do representativo. Por isso, a esse respeito é compreensível a afirmação:

> [...] o conto de histórias favorece o psíquico e o emocional da criança, que enquanto cresce busca sua identidade baseada nos modelos que convive. A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 241).

A escola bilíngue e/ou a classe bilíngue deve(m) assumir esse compromisso com o alunado surdo que, geralmente, não teve em seu ambiente familiar a Libras presente e como consequência pode vir a apresentar defasagem na aquisição da língua e em alguns casos, no início do processo escolar, chega a gerar um problema interacional que impossibilita e limita estabelecer relações desejáveis.

Essa condição de limitação percebida no aluno surdo em seu processo de aprendizagem pode ser modificada se for concedido a ele o acesso a produções literárias com metodologias apropriadas que irão impulsioná-lo a escuta, reflexões e indagações. O trabalho nessa perspectiva é instigador, uma vez que "o surdo como qualquer outro ser humano sente a necessidade e o desejo de buscar conhecimento através dos diálogos, contações de histórias e narrativas" (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 157).

Consequentemente para o ensino da Literatura Visual na escola é essencial entender sobre a cultura surda "que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo" (STROBEL, 2008, p. 22). Assim como, também, é necessário conhecer o povo surdo "grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão" (STROBEL, 2009, p. 6).

Portanto a atividade nessa área exige dos profissionais envolvidos no processo de ensino o compromisso de saber formar apreciadores e produtores da Literatura Visual, tendo como base, principalmente, autores surdos criadores de obras literárias e relatos de práticas exitosas no trabalho em sala de aula. Numa perspectiva de que: "O ensino da literatura é importante no processo de ensino-aprendizagem por proporcionar uma ligação de sentimentos entre os povos, além de promover a formação de sujeitos críticos e ativos dentro da sociedade" (ALENCAR, 2019, p. 60).

Visto isso, é fundamental vislumbrar a Literatura Visual com um olhar de oportunidades. Pois não se tem nela uma única possibilidade de desenvolvimento.

## 3 **METODOLOGIA**

O presente estudo foi realizado tendo em vista uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de abordagem, segundo Moresi (2003) é indicada para entender o feito de um indivíduo de forma detalhada. Caracteriza-se como de natureza exploratória, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), em sua maioria envolve: fazer levantamento bibliográfico, analisar os exemplos que estimulam a compreensão, e questionar pessoas com experiências sobre a questão pesquisada.

Constituíram-se participantes desse trabalho seis professoras ouvintes, responsáveis por turmas compostas apenas de alunos surdos. Todas lecionavam na rede pública municipal, em escolas situadas no estado de Pernambuco. Os critérios fundamentais foram: atuar na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental (anos iniciais) e ter no contexto educacional a Literatura Visual presente nas aulas com a utilização de vídeos.

Logo abaixo, está o Quadro 1 com os nomes fictícios das professoras participantes com suas respectivas descrições.

Quadro 1 - Professoras: idade, formação acadêmica, nível de ensino que atua e tempo de experiência.

| **Nome** | **Idade** | **Curso** | **Formação específica** | **Nível de ensino que leciona** | **Tempo de experiência em sala bilíngue** |
|---|---|---|---|---|---|
| Amália | 35 anos | Pedagogia | Ed. Inclusiva | Ensino Fundamental (anos iniciais) | 2 anos |
| Bruna | 57 anos | Pedagogia | Não respondeu | Ensino Fundamental (anos iniciais) | 1 ano |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Cássia | 37 anos | Pedagogia | Não respondeu | Ensino Fundamental (anos iniciais) | 5 anos |
| Daniela | 45 anos | Pedagogia | Psicopedagogia | Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) | 2 anos |
| Eliane | 58 anos | Pedagogia e Letra Libras (cursando) | Libras/Braille | Ensino Fundamental (anos iniciais) | 5 anos |
| Fátima | 51 anos | Pedagogia | Não respondeu | Ensino Fundamental (anos iniciais) | 5 anos |

Fonte: o autor.

Quanto às turmas das professoras que são especificadas no Quadro 1, pudemos levantar o seguinte no Quadro 2:

Quadro 2 - Turmas de surdos: quantitativo de alunos, faixa etária e níveis proficiência em Libras.

| **Nome** | **Quantitativo de alunos surdos** | **Faixa etária dos alunos surdos** | **Níveis de proficiência em Libras** | |
|---|---|---|---|---|
| | | | **Básico** | **Intermediário** |
| Amália | 06 | 08 a 15 anos | 06 | 00 |
| Bruna | 13 | 07 a 11 anos | 10 | 03 |
| Cássia | 10 | 07 a 09 anos | 07 | 03 |
| Daniela | 04 | 10 a 16 anos | 04 | 00 |
| Eliane | 06 | 10 a 20 anos | 06 | 00 |
| Fátima | 12 | 11 a 19 anos | 12 | 00 |

Fonte: o autor.

É preciso destacar que todas as turmas eram multisseriadas constituídas por alunos com idades diferentes, de séries do 1° ao 5° ano do ensino fundamental. Com base no nível escolar, percebemos que existiam alunos em situação de distorção idade-série, com faixa etária apropriada para estarem nos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano) e ensino médio.

Sobre os níveis de proficiência em Libras, para delimitar a competência comunicativa dos alunos surdos nos baseamos nos parâmetros utilizados por Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 21) ao especificarem que:

> Nível básico – compreende o ensino voltado àqueles alunos surdos que têm pouco ou nenhum conhecimento de LIBRAS e da cultura surda. Nível intermediário – compreende o ensino voltado aos alunos surdos que, independente de sua idade, têm contato com a comunidade surda, faz uso frequente da língua de sinais e domina estruturas simples da língua.

Para obter os dados optamos pelo questionário, a escolha desse instrumento se deu pela possibilidade de colher informações necessárias atendendo à problemática dessa pesquisa. Não foi possível fazer um trabalho com base em observações da execução dos

planos de aula tendo em vista que no período da pesquisa estávamos vivenciando uma pandemia[74] que ocasionou no fechamento das escolas por tempo indeterminado.

Presumimos que o acesso ao plano de aula seria adequado para uma melhor compreensão sobre os passos do professor, ao propor uma aula de Literatura Visual, usando a tradução de um clássico infantil registrado em vídeo. Para a elaboração do plano foi indicado às professoras o seguinte conto: O patinho feio em Libras. Esse clássico traduzido e contado é parte do acervo infantil do INES[75]. Elaborado o questionário, passamos a enviá-lo via e-mail para as professoras.

De posse de todos os questionários, organizamos os dados, colocando-os em ordem por meio de agrupamento de todas as respostas obtidas de uma mesma pergunta estabelecendo uma articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa.

## 4 **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Seguem abaixo os quadros com as perguntas e suas respectivas respostas (apenas as mais inerentes estão nos quadros).

Quadro 3 – Pergunta e respostas referentes à frequência de aulas de Literatura Visual propostas

| 1. As aulas de Literatura Visual são propostas com que frequência em sua sala (por semana, por mês, por bimestre ou por semestre)? |
|---|
| *Por semana **(Amália, Bruna, Cássia e Fátima)**.* |

Fonte: o autor.

Deve-se destacar que a literatura própria da comunidade surda se configura como essencial no contexto escolar do aluno surdo em vários aspectos da aprendizagem, inclusive, no que se refere à aquisição da língua, visto que a maioria dos alunos surdos entra na escola sem conhecimento da Libras. Devido a este fator crítico, é interessante implementar o ensino da literatura com maior frequência, concordando com Oliveira e Silva (2020) que ressaltam maior desenvolvimento em decorrência de mais contato e experiência com a literatura.

Quadro 4 – Pergunta e respostas referentes à participação em formações na área de Literatura Visual

| 2. Participou ou participa de cursos, capacitações, formações específicas e/ou continuadas sobre a Literatura Visual? Se sim, qual(is)? |
|---|
| *É muito difícil acontecerem formações especificas, mas participei de um festival de Literatura Surda, em Recife, no ano de 2018 **(Eliane)**.* |

Fonte: o autor.

A professora confirma sua participação em um festival que possivelmente tratou o assunto de forma ampla, e não direcionado ao ensino. Embora, certamente, deva ter contribuído diretamente para sua formação. Essa realidade corrobora com o que foi abordado nessa pesquisa sobre a formação atual do professor que não oferece subsídios para que ele atue numa perspectiva bilíngue. E com base nesse pressuposto, fica evidente a importância de cursos, formações, capacitações para atender aos propósitos do ensino literário numa perspectiva surda.

[74] A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, como pandemia e para o enfrentamento, uma das medidas implementadas nos Estados e Municípios foi a suspensão das atividades escolares de forma presencial.

[75] Foi sugerida uma obra infantil para elaboração do plano de aula tendo a concepção de que as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental fossem constituídas apenas por crianças. Só após ao recebimento dos questionários verificou-se que as turmas eram compostas também por adolescentes e jovens.

Dall´Alba e Stumpf (2017) apresentam o Letras Libras como o curso que oferta a disciplina para o preparo dos professores no trabalho nessa área. Contudo, no Quadro 1, vimos que os professores entrevistados cursaram Pedagogia, formação que está de acordo com o Decreto 5.626/2005 no que diz respeito ao ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabe-se então, que o curso de Pedagogia não tem a disciplina de Literatura Visual em sua grade curricular. Diante disso, pressupõe-se que os professores precisam de uma formação complementar curricular, mas, enquanto esse preparo para o trabalho com a literatura sinalizada não se torna real, os profissionais que atuam no âmbito escolar bilíngue devem buscar possibilidades, relatos de experiências exitosas e estratégias para a efetivação desse trabalho em sala de aula. Pode-se também exigir das instituições escolares que seja dada tal formação.

Quadro 5 – Pergunta e respostas referentes à finalidade de ensino na utilização de vídeos com obras literárias

| 3. Em suas aulas, você utiliza os vídeos com os clássicos para: abordar outras disciplinas, ensinar a língua portuguesa escrita, ensinar Libras, trabalhar literatura? |
|---|
| *Abordar outras disciplinas (Geografia, História, Ciências e etc.), ensinar a Língua Portuguesa escrita, Libras e Trabalhar Literatura* ***(Bruna, Cássia e Fátima)***. |

Fonte: o autor.

As respostas que as professoras deram a essa questão demostram que elas optaram pelos diferentes direcionamentos e desenvolvimentos quando utilizam os clássicos literários em Libras como recurso na educação literária.

Lopes (2017) defende a Literatura Infantil como um recurso didático que facilita a aprendizagem da Libras e do Português (na modalidade escrita) no processo educacional do aluno surdo.

Quadro 6 – Pergunta e respostas referentes à percepção do docente sobre a reação dos alunos ao assistirem ao vídeo

| 4. Qual a sua percepção quanto a reação dos alunos no momento em que o vídeo é assistido? |
|---|
| *Eles gostam. Ficam bem atentos e gostam de copiar os sinais enquanto assistem ao vídeo* ***(Cássia)***. |
| *Desperta maior atenção e gostam de recontar a história e percebem que não são inferiores aos ouvintes, simplesmente utilizam outra língua* ***(Fátima)***. |

Fonte: o autor.

As respostas descritas revelam que a metodologia de apresentar narrativas em Libras gera reações expressivas e promovem o interesse, atenção, compreensão e ampliação do vocabulário. E, é por isso e tantas outras contribuições que "o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura [...]" (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 241).

Esse incentivo à Literatura Visual e à propagação de vídeos que mostrem os registros dos textos sinalizados (traduções, adaptações e criações) favorece o sentimento de identificação com os personagens e aceitação do eu surdo, ao ponto de interferir na formação cognitiva, social, educativa e etc.

.

Quadro 7 – Pergunta e respostas referentes às estratégias para atrair a atenção dos alunos no momento do vídeo

| 5. VOCÊ UTILIZA ESTRATÉGIA(AS) PARA ATRAIR A ATENÇÃO DO ALUNO EM DIREÇÃO AO CLÁSSICO APRESENTADO. QUAL (IS)? |
|---|
| *Geralmente, antes do vídeo, eu faço uma introdução do clássico. Mostro imagens, livro, posso colocar algo pra me caracterizar e depois coloco o vídeo no Datashow* ***(Cássia)***. |

| |
|---|
| *Faço sempre uma pequena introdução para captar os conhecimentos prévios e geralmente faço inferências durante a exibição **(Eliane)**.* |

Fonte: o autor.

As contribuições didáticas relatadas acima deixam esclarecidas como devem ser as ações de abordagem de um clássico literário em sala de aula. Ao tomarmos as sugestões das professoras, consideramos o que Oliveira e Silva (2020) registraram sobre as práticas dos professores serem adaptadas de forma criativa com o interesse de despertar imaginação, criação, autonomia e gosto pela leitura no aluno surdo. Na estratégia metodológica sugerida por Cássia, identificamos a adaptação criativa citada pelos autores que certamente interferirá positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 8 – Pergunta e respostas referentes aos avanços apresentados pelos alunos

| |
|---|
| 6. Qual (is) avanço (s) demonstrado (s) pelos seus alunos após o trabalho com os clássicos literários (vídeos). |
| *Geralmente aprendem novos sinais, desenvolvem melhor comunicação, gostam de: reproduzir os personagens, desenhá-los, escrever os nomes com datilologia e em Português, etc. **(Bruna)**.* |

Fonte: o autor.

O trabalho com Literatura Visual por meio de clássicos em vídeos leva os alunos à aprendizagem de novos sinais da língua, à capacidade de expressão e ao melhoramento da comunicação. Deve-se observar, ainda, o que foi mencionado sobre o interesse dos alunos pela segunda língua a partir do acesso aos vídeos que geralmente têm uma exibição bilingue (com legenda). Além destes progressos no desenvolvimento, referenciado pela docente, "o conto literário contado em Libras promove inestimável influência sobre o imaginário da criança surda, possibilitando momentos de fantasia, de criação, significação e ressignificação da narrativa" (LOPES, 2017, p. 31).

Conheceremos um pouco sobre como as profissionais Amália, Bruna e Cássia elaboram um plano de aula. Mas desde já destacamos que se trata apenas de oferecer pistas para se pensar possibilidades de trabalho que podem ser experimentadas em salas de educação bilíngue para surdos, sem pretensão de constituir modelo e nem avaliar a forma de organização.

## PROFESSORA AMÁLIA

A aula "Ele não era feio, ele era diferente" foi planejada para ser executada em três aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Abordando os conteúdos: "Ouvintes e Surdos" e "Literatura Visual adaptada". Os objetivos buscariam apresentar os aspectos que diferenciam o surdo do ouvinte, fazer relação da história do patinho feio com a realidade dos surdos, analisar juntamente com os alunos como seria o conto se o patinho fosse surdo e propor uma adaptação do clássico apoiada nas sugestões dos alunos. Para isso, a aula iniciaria com a apresentação do vídeo, logo após, numa roda de conversa, os alunos iriam destacar aspectos mais relevantes da história, em seguida, a professora apontaria novos sinais usando imagens do vídeo, cenas em slides mostrariam os modos de viver dos surdos e ouvintes para culminar com a criação coletiva do conto adaptado "O patinho surdo" que aconteceria através de encenações. Notebook e Datashow seriam os recursos utilizados para execução dessa aula. A avaliação dos alunos se daria baseada na participação dos estudantes no processo de adaptação do conto.

## PROFESSORA BRUNA

Nessa proposta com duração de uma semana, com aulas a partir do tema “As diferenças nos tornam belos” os conteúdos seriam desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, onde as aulas de Literatura Visual dialogariam com outros campos de conhecimento como letramento, matemática, ciências, artes.

Envolveria, também, conteúdos atitudinais e comportamentais, para abordar assuntos como bullying, preconceitos, aceitação, respeito às diferenças. E, os objetivos a serem atingidos: identificar os membros da família e seus respectivos sinais em Libras; fazer a interpretação através de conversa e reconto da história; reconhecer que é necessário conviver com as diferenças e compreender a importância do respeito e aceitação.

Com uma proposta de vivenciar dinâmicas a partir da apresentação do vídeo, seriam desenvolvidas atividades lúdicas compostas de imagens, desenhos, práticas de conversas, sinalização da história em Libras, escritas de palavras e frases, resoluções de problemas, dramatizações da história numa perspectiva visual e gestual, brincadeiras e jogos. Quanto aos recursos para execução desse plano de aula precisaria de aparelhos de mídia, cartolinas coloridas, lápis coloridos, tesouras, colas, caderno, lápis, régua, jogo da memória com os sinais em Libras, cartazes, imagens dos personagens da história. Vale ressaltar que necessitaria de um espaço amplo para apresentação do teatro ensaiado com os alunos.

A avaliação seria feita através de observação, de forma contínua, sobre a participação dos estudantes, a aprendizagem dos conteúdos propostos, a representação de valores e as atitudes frente às diferenças.

PROFESSORA CÁSSIA

Com duas aulas planejadas em um tempo de cinquenta minutos, cada, e com o tema “Patinho feio pode ser Cisne” se trabalharia o respeito às diferenças que deve existir entre as pessoas. E assim se teria como objetivos: ampliar a aquisição da língua de sinais e das palavras em Português, como também, estimular a habilidade de expressão tendo em vista desenvolver a capacidade de expor pensamentos de forma clara e organizada. Para tal, apresentaria o conto e logo após se faria algumas perguntas para verificar a compreensão dos alunos em relação ao que foi exibido, levando-os a pensar sobre a história. Formularia perguntas do tipo: “Como era o patinho que saiu por último do ovo? O que a mamãe achou? Como tratavam o patinho? O que você sentiu ao assistir essa história?” Como recurso se usaria o DVD com o conto, Datashow, objetos e imagens referentes ao clássico. Para avaliar, levaria em consideração o envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas.

Os planos de aula foram organizados de forma simples e viável. A criatividade presente nos planos de aula das professoras pode proporcionar conhecimentos e habilidades, mas é urgente a adoção de medidas para auxiliar os professores da educação bilíngue na ampliação de suas concepções e na obtenção de domínio para o planejamento das aulas com embasamento teórico e prático.

## 5 **Considerações finais**

Esse estudo verificou que a escola bilíngue precisa ter a responsabilidade de planejar e implementar uma educação literária que atenda aos propósitos essenciais de uma formação discente com base na construção da identidade e cultura surdas. Todavia, o que se realiza até então sobre literatura em uma perspectiva visual no âmbito escolar constitui-se, de certa maneira, em ações organizadas pelos docentes que se colocam como principais responsáveis por desenvolver um trabalho de qualidade.

Pôde-se constatar, ao concluir, a precisão urgente do preparo dos professores bilíngues em relação ao ensino da Literatura Visual, sabendo que para isso é indispensável organizar formações de modo contínuo com a finalidade de complementar o currículo e subsidiar a capacitação dos docentes nessa área.

Entendeu-se a partir das repostas que as propostas de ensino da Literatura Visual direcionadas aos alunos surdos vem apresentando resultados favoráveis quanto aos aspectos do desenvolvimento linguístico, cultural, social, educacional e etc.

Não compete a este trabalho, analisar acertos e erros quanto às ideias do professor da educação bilíngue e a forma que o mesmo se planeja para o trabalho com a Literatura Visual, mas refletir sobre as experiências relatadas pelos docentes e a organização dos planos de aula, para ampliar o entendimento e superar os desafios impostos pela má estrutura, na busca de uma educação para surdos que possa promover uma formação mais completa no campo literário e que leve os alunos ao que a Literatura Visual propõe, no seu sentido amplo.

## Referências


ALENCAR, Joyce Gomes de et al. **Construindo processos de literatura surda na escola: reflexões, ações e propostas**. 2019.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, MARA. **Metodologia de ensino de Libras–L1**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2009.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho**, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. **Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. 2, p. 794-809, 2018.

DALL'ALBA, Carilissa; STUMPF, Marianne. **Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação**. Revista Leia Escola, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017.

DECRETO Nº 5626. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005.

FERREIRA, Rita Wanderline; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **A importância da Literatura Visual no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a)**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 17, n. 13, 11 jul. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. Cortez Editora, 2015.

LOPES, Wanuse Souza. Os contos literários infantis como recurso didático na construção do imaginário do aluno surdo. Revista Sinalizar, v. 2, n. 1, p. 24-34, 2017.

MORESI, Eduardo et al. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, p. 24, 2003.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. **Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional**. EDUCAR em Revista, n. SPE-2, p. 159-178, 2014.

NASCIMENTO, Vinicius; BEZERRA, Tiago Coimbra. **Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando?** In: ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. (orgs). Libras em estudo: formação de profissionais. São Paulo: FENEIS, 2014.

OLIVEIRA, Ivan Santos; SILVA, Derilene Pereira da. **Literatura surda: os contos literários na educação de alunos surdos**. Revista Form@ re-Parfor/UFPI, v. 7, n. 2, 2020.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista, n. 2, p. 17-31, 2014.

PORTO, Shirley e PEIXOTO, Janaína. Literatura Visual. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de e CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra, organizadoras. **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. Vol. 3. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 167-196.

POSSEBON, Fabrício e PEIXOTO, Janaína. **Estágio Supervisionado III**. In: ADRIANO, Nayara de Almeida e PEIXOTO, Janaína Aguiar, organizadoras. **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. Vol. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 221-254.

SILVA, Arlene Batista da. **Literatura infantil em língua de sinais e a educação literária do leitor surdo**. Revista Diadorim, v. 18, n. 1, 2016.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Educare et Educare, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# POR QUE FALAR DE AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DO SURDO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Wasley de Jesus Santos[76]
Daniele dos Santos Barreto[77]

**Resumo**: Cerca de 23.139 alunos surdos estão matriculados em escolas da Educação Básica no Brasil (INEP, 2021), e a questão da aquisição e do desenvolvimento da linguagem dos surdos é um problema que está posto. Acreditamos que, em algum momento, o professor em formação poderá se deparar com esses alunos e com sua situação linguística singular. Diante disso, mediante revisão bibliográfica de trabalhos respaldados em algumas teorias linguísticas, objetivamos discutir as principais razões pelas quais as licenciaturas devem proporcionar aos professores em formação inicial conhecimentos relacionados à aquisição/desenvolvimento linguístico de surdos, em especial os cursos de Letras e Pedagogia. Entretanto, deixamos claro que não estamos propondo uma sobrecarga aos currículos das licenciaturas com acréscimo de disciplinas que discutam os problemas aqui levantados. Destacamos, ainda, que a transferência linguística que os surdos realizam da Libras para a escrita do PB é entendida como um sistema linguístico cognitivo naturalmente desenvolvido por adquirentes de segunda língua (L2), formado por estágios evolutivos. Tal fenômeno é ainda mais complexo quando consideramos que o surdo escreve numa língua (L2) cuja modalidade oral é fisiologicamente inacessível a ele, ademais de ele também não possuir, na grande maioria dos casos, a experiência de escrita de sua primeira língua (L1). Como conclusão, defendemos a aquisição da escrita como parte dos multiletramentos fomentados pela escola, e – nesse sentido – é salutar que professores em formação inicial compreendam a problemática da aquisição/desenvolvimento da linguagem do estudante surdo, tendo em vista que todos os diversos componentes curriculares envolvem, necessariamente, a modalidade escrita do Português.

**Palavras-chave**: Alunos surdos. Aquisição da linguagem. Desenvolvimento da linguagem. L1 e L2. Formação inicial de professores.

## 1 INTRODUÇÃO

[76] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLinC da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. E-mail: wasleyjsantos@gmail.com.

[77] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. E-mail: danibarreto1@hotmail.com.

Das 4,6 milhões de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, 1,1 milhão são surdas. Esse contingente populacional pode ser bem maior atualmente, pois os dados são segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2012). Desse número, possivelmente aumentado nos dias atuais, sabemos que cerca de 23.139 alunos surdos estão matriculados na Educação Básica da Rede Pública de Ensino, das diferentes regiões geográficas brasileiras, ou em classes especiais (exclusivas) ou em classes comuns, segundo o Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2021).

Diante disso, acreditamos que o professor em formação, em algum momento de sua trajetória, provavelmente, terá contato com esse aluno surdo no ambiente escolar. Em sua formação, são várias as oportunidades que esse professor terá de experienciar o contato pedagógico com o aluno surdo. Apenas para citar algumas oportunidades, podemos pensar nas atividades práticas das disciplinas da matriz curricular, nas atividades dos projetos da Iniciação Científica, no Programa de Residência Pedagógica, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, nas disciplinas de Estágio Supervisionado etc.

Dessa maneira, nossa pretensão neste trabalho é a de discutir algumas razões pelas quais as licenciaturas devem proporcionar aos professores em formação inicial conhecimentos relacionados à aquisição/desenvolvimento linguístico de pessoas surdas, em especial os cursos de Letras e Pedagogia. E, para que isso seja possível, não é necessário sobrecarregar a matriz curricular das licenciaturas com novas disciplinas que atendam a essa necessidade de discussão, senão as disciplinas pedagógicas já existentes nesses cursos de formação docente podem inserir os problemas aqui levantados, como os componentes curriculares “Libras” e “Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos”, previstos como obrigatórios nessas licenciaturas, conforme o Artigo 13 do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

Recorremos a trabalhos teóricos respaldados em algumas teorias linguísticas para, no primeiro tópico deste artigo, tecermos discussões necessárias sobre questões relacionadas à problemática da aquisição e do desenvolvimento da primeira língua do surdo (L1). Já no segundo tópico, tecemos discussões necessárias concernentes ao problema da aquisição e do desenvolvimento da segunda língua do surdo (L2). De todo modo, nossa intenção é elucidar sinteticamente esses conhecimentos que circundam a educação de surdos na atualidade, sempre tentando responder à pergunta que intitula este nosso trabalho.

## 2 DISCUSSÕES NECESSÁRIAS SOBRE AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DA L1

A língua permite a qualquer indivíduo em sociedade se constituir como ser humano, expressar seu intelecto, interagir socialmente, representar, nomear as coisas reais e as irreais, além de dar sentido ao mundo. Assim, concordamos com Sacks (2010) ao afirmar que apenas entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos mediante a língua, e sem ela o alcance dos pensamentos está restrito, num mundo imediato. É desse pressuposto sustentado pelo autor que, nesta primeira seção do artigo, abordaremos alguns conhecimentos pertinentes à aquisição/desenvolvimento da primeira língua do surdo, doravante L1.

Partimos, então, da certeza de que todo ser humano, como organismo vivo, é dotado de aparato genético para a aquisição natural da linguagem, necessitando da

exposição, *input*, a determinada língua para marcar parâmetros[78] positivos e negativos, ou seja, construir mentalmente a gramática internalizada, o que pertence e o que não pertence à língua à qual está exposto. Assim, pessoas surdas realizarão naturalmente tal marcação paramétrica mediante a língua de sinais da comunidade de fala na qual estiverem imersas.

Tratando-se de pessoas surdas, há de considerarmos, também, os enfrentamentos nos cenários desfavoráveis para aquisição/desenvolvimento da linguagem. A aquisição/desenvolvimento da L1, como introduzido por Sacks (2010), constitui um processo determinante para o desenvolvimento da cognição e da consciência, e sobre isso a pessoa surda terá sérias dificuldades em significar o mundo e construir conhecimentos, visto que os contextos sociais onde comumente ela está inserida, quais sejam, família, escola, igreja e outros espaços sociais, usam majoritariamente a língua oral tanto em sua modalidade falada quanto na modalidade escrita.

Esse cenário desfavorável é enfrentado pelos surdos desde seu próprio ambiente familiar, pois cerca de 95% das crianças surdas nascem de pais ouvintes (SACKS, 2010). Este fato faz com que os surdos, em sua grande maioria, se sintam, na sociedade em que vivem, como interlocutores estrangeiros em seu próprio país, tendo em vista que eles não compartilham do mesmo código linguístico com a hegemonia ouvinte (LACERDA, 2000).

Conforme observamos abaixo na Figura 1, a falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes dificulta ou mesmo impede a interação, a comunicação e a própria aprendizagem/construção de conhecimentos pelos surdos. Dessa maneira, a linguagem (materializada em forma de língua) desempenha um papel decisivo no processo de interação, de ensino e de aprendizagem em ambientes escolares, como também em outros espaços extraescolares.

**Figura 1** – Imersão do surdo na predominância da língua oral-auditiva

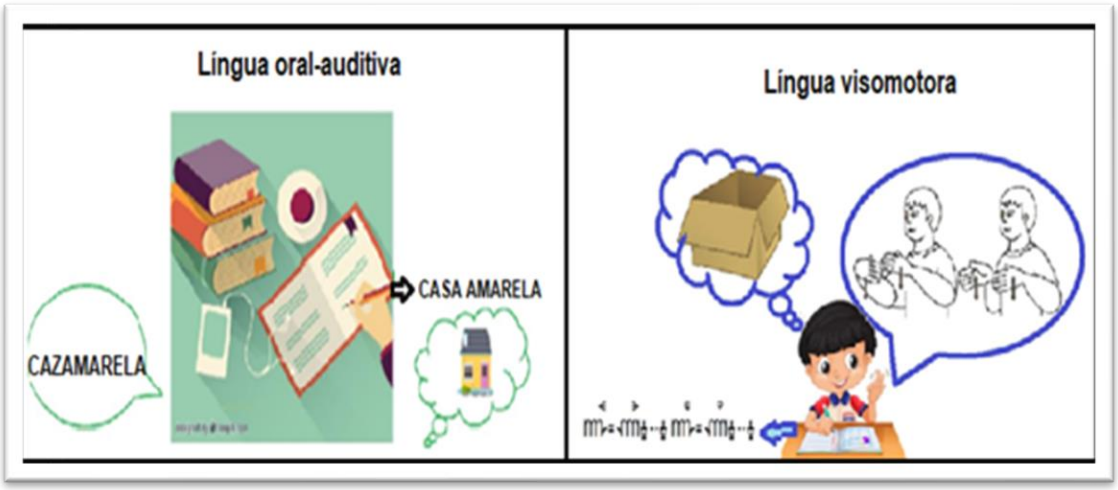
**Fonte**: Adaptado do Portal da UFSM (2021)

[78] Na Teoria de Princípios e Parâmetros do Gerativismo (CHOMSKY, 1981), todo ser humano possui a faculdade da linguagem, a qual é equipada com a Gramática Universal (GU), que compreende, essencialmente, "um conjunto de regularidades gramaticais universais (os Princípios) e um conjunto limitado de variações linguísticas possíveis (os Parâmetros)", de acordo com Kenedy (2013, p. 97).

Além dessa imersão do surdo nos meios sociais de predominância da língua oral-auditiva, outro aspecto desfavorável é a não convencionalização de uma escrita de língua de sinais para o uso cotidiano das pessoas surdas, o que torna as comunidades surdas comunidades ágrafas, apesar da existência de propostas de escritas de língua de sinais, como veremos no segundo tópico deste trabalho. Tal aspecto direciona as pessoas surdas a uma imersão em letramento também na modalidade escrita da língua oral-auditiva.

Coadunamos com Barreto (2020) ao salientar a desvantagem do estudante surdo em relação aos estudantes ouvintes no processo de letramento escolar. Ao chegar às escolas, o aluno ouvinte, ao se deparar com a escrita do Português, por exemplo, já possui conhecimentos acerca da oralidade dessa língua, permitindo-lhe realizar na escrita a quebra do contínuo da cadeia sonora (Figura 2 abaixo), o que não é permitido ao estudante surdo exatamente por ser surdo, já que a sonoridade da L2 é inacessível a ele fisiologicamente. Em outras palavras, podemos afirmar que tanto a cadeia sonora da fala da língua oral-auditiva (o Português, para o aluno ouvinte) quanto a cadeia visomotora da língua de sinais (a Libras, para o aluno surdo) são um contínuo acústico/visual – respectivamente – e a escrita, para ambas, permite, como ilustrado por Barreto (2020) abaixo, refletir a respeito das estruturas articulatórias dessas línguas.

**Figura 2 –** Quebra consciente da cadeia sonora e da cadeia visomotora




**Fonte**: Adaptado de Barreto e Lessa-de Oliveira (2018)

A Figura 2 acima ilustra o que acabamos de explicar. No processo de letramento fomentado pela escola, o aluno ouvinte sai em vantagem em relação ao aluno surdo porque a escrita permite ao ouvinte quebrar a cadeia sonora de sua L1, revelando que o que ocorre na fala não se realiza da mesma forma na escrita, diferentemente do aluno surdo, o qual, sem uma escrita convencionada de sua L1, não compreende essa quebra da cadeia visomotora. Não apenas isso, quando esse mesmo aluno surdo se apropria da escrita de sua L2, ele não tem acesso à oralidade para as estratégias de mediação, o que lhe coloca mais uma vez numa posição desfavorável em relação ao aluno ouvinte, ficando o surdo, portanto, duplamente, prejudicado.

E quais as implicações de tudo isso para a aquisição/desenvolvimento, por estudantes surdos, de uma língua oral-auditiva na modalidade escrita? Vejamos em seguida.

## 3 DISCUSSÕES NECESSÁRIAS SOBRE AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DA L2

Neste tópico do artigo, passaremos para nossa segunda pauta de discussão; aqui apresentaremos o "outro lado da moeda", que são algumas questões relevantes a serem discutidas na formação inicial docente acerca da aquisição/desenvolvimento da L2 do aluno surdo. Nesta seção, trataremos especificamente da problemática do Português Brasileiro escrito por surdos, envolvendo: (i) a relação entre os sistemas linguísticos da L1 e da L2, (ii) a natureza gesto-visual da língua materna dos surdos, (iii) o caráter oral-auditivo da L2 e a inacessibilidade à modalidade falada dessa língua, (iv) a inexistência da alfabetização na escrita de sua L1, e (v) o salto que os surdos dão no processo de aquisição da linguagem entre a L1 e L2.

É comum percebermos nos discursos de professores da Educação Básica o desconhecimento que a escola tem sobre a situação linguística de alunos surdos, de acordo com Sá (2006). Desconhecem muitas vezes que a Libras é a língua natural das pessoas surdas, que é uma língua oficializada, com gramática própria independente e que essa língua atende as necessidades comunicativas, cognitivas e de interação sociocultural das comunidades surdas brasileiras. Esses professores demonstram também não saberem que a modalidade escrita do PB é, na verdade, a segunda língua dos surdos, e que quase a totalidade dos surdos não têm acesso à oralidade dessa segunda língua, na maioria das vezes, não dominando a técnica de leitura labial, especificamente, por questões neurofisiológicas (SÁ, 2006).

Assim, nessa esteira, é importante que professores em formação compreendam que há uma forte tendência de sistemas linguísticos em contato interagirem constantemente, mesmo distintos, como é o caso da Libras falada e do PB escrito, de modo que suas gramáticas sofram uma confluência (SELINKER, 1972), ocasionando o fenômeno cognitivo da transferência linguística, segundo nos explica Santos (2019). Tal transferência pode ocorrer em ambas as direções, isto é, da Libras falada para a escrita do PB ou desta para a fala da Libras. Na Figura 3 abaixo vemos a interação interlinguística entre esses dois sistemas.

**Figura 3 -** Interação interlinguística

**Fonte:** Os autores

Ao interpretarmos a Figura 3 acima, entendemos que, por exemplo, na escrita de textos de surdos poderemos identificar características da Libras ou mesmos aspectos culturais das comunidades surdas, de acordo afirma Brochado (2006). Na proposta dessa autora, tais características poderiam ser agrupadas em estágios evolutivos que se estendem ao longo do desenvolvimento dessa L2, sendo que os primeiros estágios apresentariam um volume grande de características da L1, amenizando-se à medida que o aprendiz fortaleça o contato com a L2 e amadureça seu processo de desenvolvimento (BROCHADO, 2006).

Para ilustrar o que estamos tentando dizer, no Quadro 1 abaixo, trazemos um exemplo da pesquisa de Santos (2019) sobre a escrita de textos por surdos. De antemão, informamos que, conforme o autor, a autoria do texto é de uma mulher surda de 22 anos de idade, com Ensino Médio completo e com *onset*[79] de aquisição da Libras aos nove anos de idade. Já o contexto discursivo dessa produção, ainda segundo o autor, se refere a uma tarefa de coleta de dados de sua pesquisa acadêmica. Foi solicitado à participante surda da pesquisa que falasse um pouco sobre algum aspecto de sua realidade de vida, podendo também abordar sobre suas expectativas para o futuro.

[79] Em Psicolinguística, *onset* se refere ao início da aquisição da linguagem.

**Quadro 1 -** Exemplo da problemática da L2[80]

| |
|---|
| Só crianças importante Libras sinal aprender mesmo boa surdos |
| Mas surdos aprender sinal aprender coisas |
| Pq família precisa foi curso Libras importante mas por causa comunicação |
| surdos tbm ouvir importante aprender precisa ajudar |
| Mas surdos Português palavra eninsar começar atenção precisa importante |
| boa aprender como exlipca palavra sinal |

**Fonte**: Santos (2019, p. 90)

Esse texto do Quadro 1 acima, à primeira vista, causa estranheza a quem não está familiarizado com o modo peculiar de surdos escreverem. Por isso, cabe esclarecer que o texto, quanto a seu conteúdo, fala da importância de se ensinar Libras desde cedo para a criança surda e destaca a necessidade de a família do surdo também aprender a língua tanto para ajudar o surdo quanto para haver comunicação, já que isso é importante. Ademais, o texto enfatiza a importância de o surdo aprender o Português, e que esse processo requer calma e atenção. O texto diz ainda que é possível aprender o Português pela relação palavra-sinal.

Esse texto nos permitiria criar mais um tópico neste artigo para nos debruçar sobre sua análise, mas, por limite de espaço, vamos nos ater a fazer alguns poucos comentários a fim de clarificar nossos argumentos. Assim, observamos que o texto se aproxima bem do padrão gramatical do PB pelo fato de apresentar sentenças de estruturas válidas na língua, a maioria sujeito-verbo-objeto. Além disso, a autora mostra que compreende a regra de se iniciar sentenças com letra maiúscula, o que nos dá pistas de onde começa a sentença do texto, e isso facilita o ensino da pontuação. Porém, apesar disso, a autora não usa um sinal de pontuação sequer, demonstrando que esse aspecto textual ainda não foi adquirido. Isso também pode evidenciar uma interferência de sua primeira língua que é ágrafa[81].

Na sequência, hipotetizamos que essa falta de experiência com a escrita de sua língua materna pode ocasionar a dificuldade em usar a pontuação no texto escrito na L2. Positivamente, o texto mantém uma sequência lógica que contribui para o entendimento do todo. O texto também apresenta o uso do internetês em duas palavras (Pq/tbm), e essas

[80] O texto deste exemplo, conforme explica Santos (2019), é fidedigno ao original escrito pela informante surda de sua pesquisa, conservando, inclusive, a mesma disposição em que foi escrito na folha original da coleta de dados.

[81] Embora reconheçamos que existam atualmente propostas de escrita da Libras em difusão no Brasil (p. ex. Sistema de Escrita para Línguas de Sinais – SEL, SignWriting – SW, Escrita das Línguas de Sinais – EliS e Escrita Visogramada das Línguas de Sinais – VisoGrafia), neste trabalho consideramos a Libras como língua ágrafa (i) por não existir oficialmente a adoção de um sistema de escrita pelas comunidades surdas, (ii) por não haver sistematicamente alfabetização de surdos numa escrita de sinais, (iii) por não vermos na sociedade a circulação de textos escritos em sinais e (iv) por não existir ensino formal de algum sistema de escrita de língua de sinais nem a formação de leitores.

reduções gráficas nos mostram que a autora já avançou quanto ao letramento digital. Por fim, os erros ortográficos que aparecem (eninsar/exlipca) nos mostram que a aprendizagem da ortografia da L2 é de fato visual, uma vez que a autora conserva as letras e praticamente a mesma ordem dessas letras nas palavras, respectivamente, “ensinar” e “explica”.

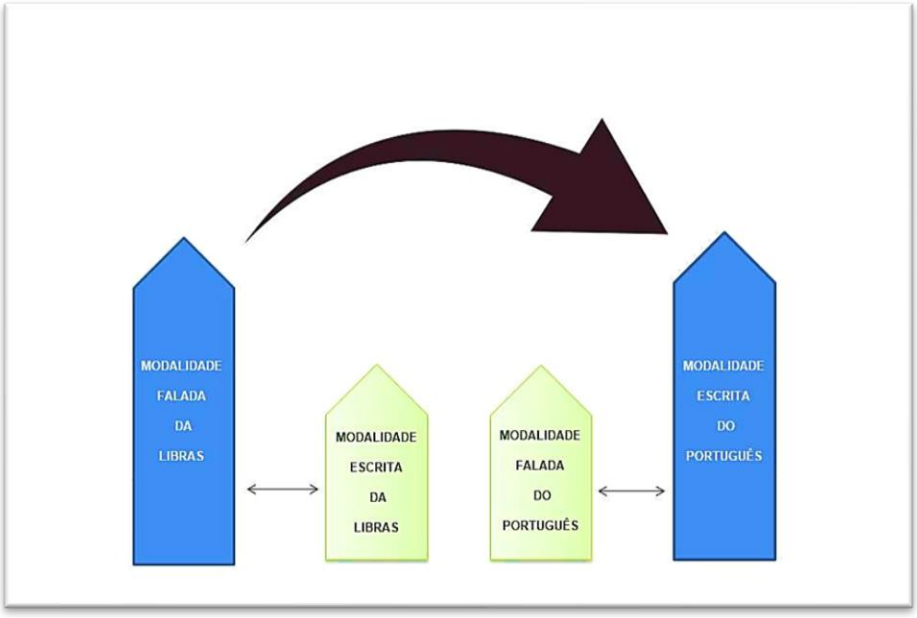
A maneira como o texto é escrito pode representar um desafio ao professor desconhecedor das questões relativas à linguagem dos surdos. Textos como esses podem circular por todos os componentes curriculares da escola, em diferentes contextos de avaliação ou mesmo nas mais diversas situações sociocomunicativas. Essa é uma das razões pelas quais se justifica falar sobre aquisição/desenvolvimento da linguagem do aluno surdo na formação básica de professores.

Nessa esteira, convém lembrarmos o que afirma Cagliari (2009, p. 22-23): “Se analisarmos, por exemplo, as dificuldades reais que a grande maioria dos alunos tem para resolver provas, vamos descobrir que o problema não está na falta de conhecimento do aluno, e sim no impasse linguístico criado pela formulação das questões que lhe são apresentadas”. Com isso, o autor nos mostra a importância dada à linguagem escrita para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, entendemos também que a escrita permeia as diferentes disciplinas: o enunciado das questões dos exercícios, os textos dos livros didáticos, as anotações do professor na lousa etc. Se Cagliari se referia, supostamente, ao aluno ouvinte ao fazer tal afirmativa, por extensão, contemplamos também o aluno surdo nesse mesmo contexto, mas com um olhar diferente: o “impasse linguístico” de que fala o autor, aqui, é a L2, pois o aluno surdo se depara com o desafio da escrita da L2.

E por que tratamos aqui como um desafio? Entenderemos isso a partir da interpretação da Figura 4 abaixo que apresenta o salto aquisicional que o surdo dá em seu processo de apropriação da escrita do Português Brasileiro.

**Figura 4** - Salto aquisicional do surdo




**Fonte**: Adaptado de Alves e Lessa-de-Oliveira (2021, p. 6, no prelo)

Sabemos que a escrita é uma tentativa de representação gráfico-visual da fala (CAGLIARI, 2009), por isso é importante a escola saber relacionar bem fala/escrita. Conforme vimos nas discussões do primeiro tópico deste artigo, comumente, o aluno ouvinte, na alfabetização, sempre parte da oralidade de sua língua materna para escrevê-la, o que justifica, por exemplo, dentre tantas outras coisas, a escrita fonética de alunos alfabetizandos. Sobre essa escrita, a Libras ainda é uma língua ágrafa e, por isso, essa ausência de alfabetização na escrita de sua L1 provoca muitas lacunas na cognição do surdo. Tal experiência com essa escrita permitiria, como já discutimos, a consciência fonológica de base do mundo da cultura escrita.

Já a modalidade falada do Português é inacessível ao surdo, tendo em vista que sua condição neurofisiológica, na maior parte dos casos, não lhe permite nem captar, nem interpretar nem produzir os sons da L2. Dessa forma, o surdo não se baseia, estrategicamente, na oralidade do Português para escrevê-lo. Portanto, considerando a inexistência da escrita da Libras e do não acesso à fala do Português é que afirmamos que o surdo precisa dar um longo salto para adquirir sua L2. E esse processo tão complexo refletirá nas produções escritas em Português dos alunos surdos, com várias peculiaridades linguísticas, como vimos exemplificado no Quadro 1.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo de revisão bibliográfica, objetivamos elucidar alguns conhecimentos atinentes à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem do aluno surdo, os quais enxergamos, com base no ponto de vista de nossa defesa neste trabalho, como essenciais a serem discutidos nos cursos de formação inicial de professores, sendo as licenciaturas o espaço acadêmico privilegiado para isso.

Nossa pretensão aqui não foi a de sugerir o aumento da carga das licenciaturas, já sobrecarregadas como são, acerca de nossas discussões sobre aquisição/desenvolvimento, com acréscimo de disciplinas que deem conta dessa temática. Entretanto, acreditamos que as disciplinas pedagógicas das licenciaturas e, sobretudo, a disciplina de Libras, obrigatória em todos os cursos de formação docente, além da disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, obrigatória para as graduações em Pedagogia e em Letras: Língua Portuguesa, podem discutir sobre a problemática da aquisição e do desenvolvimento da linguagem de alunos surdos.

Por último, entendemos a aquisição da escrita como parte dos multiletramentos fomentados pela escola, e – nesse sentido – é salutar que professores em formação inicial compreendam a problemática da aquisição e do desenvolvimento da linguagem do estudante surdo, tendo em vista que todos os diversos componentes curriculares da escola envolvem, necessariamente, a modalidade escrita do Português.

## Referências

ALVES, Marcelo Meira; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Caracterização da interlíngua de surdos adquirindo o português escrito como L2. **Revista Moara**, Belém, [2021?]. No prelo.

BARRETO, Daniele dos Santos. **Consciência fonológica e a escrita para Libras SEL**. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

BARRETO, Daniele dos Santos; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Consciência fonológica e escrita da Libras. 2018. Trabalho apresentado ao XVII Congresso Internacional e XXIII Seminário Nacional do INES, Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. cap. 9.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 10 out. 2021.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver Wolf. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Wasley de Jesus. **Sobre nomes e verbos na interlíngua de surdos brasileiros**. Curitiba: CRV, 2019.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. IRAL, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. Especialização a Distância em Educação Especial. **Escola, currículo e educação de surdos** (Módulo 2). Disponível em: http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_escola.html. Acesso em: 10 out. 2021.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# OS MARCADORES CONVERSACIONAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Sandra Teresinha Demamann[82]

**Resumo:** Os marcadores conversacionais são expressões que servem de ligação entre unidades comunicativas, possibilitando à linguagem falada maior dinamismo e expressividade. Constituindo-se de sinais que unem/amarram as interações interpessoais presentes no texto, assegurando assim uma continuidade no diálogo. Este trabalho pretende apresentar os marcadores conversacionais enquanto elementos organizadores da oralidade, presentes nas interações conversacionais, neste caso, na estruturação de diálogos representativos da sinalização/fala de sujeitos surdos. Com o objetivo de definir e caracterizar os Marcadores, bem como de identificar a presença desses elementos nas três diferentes posições do turno (inicial, medial, final) e a função por eles exercida nos turnos de uma conversação. O presente estudo está embasado teoricamente em autores como Castilho (2016), Marcuschi (1997, 2003), Penhavel (2005), Risso (1996, 2015) e Urbano (2003, 2015), entre outros. O *corpus* constitui-se de uma entrevista publicada na Revista Araticum da Unimontes com a professora, pesquisadora e escritora surda Shirley Vilhalva. Em que alguns recortes foram selecionados para compor a análise. Por fim, vale ressaltar, que nas interações em línguas de sinais, como em qualquer outra conversação, existem marcadores conversacionais. Assim, independente da língua (oral ou visual) ou grupos de pessoas (ouvintes ou surdos), os Marcadores Conversacionais contribuem para uma melhor compreensão facilitando o processo comunicacional, são recorrentes e imprescindíveis na construção do discurso.

**Palavras-chave:** Análise da Conversação. Marcadores Conversacionais. LIBRAS.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar os marcadores conversacionais enquanto elementos organizadores da oralidade, presentes nas interações conversacionais, e na estruturação de diálogos representativos da sinalização/fala de sujeitos surdos. Tem como objetivo geral de definir e caracterizar os marcadores conversacionais (MCs), bem como identificar os MCs presentes numa entrevista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Especificamente, procura identificar a presença de marcadores conversacionais nas três diferentes posições do turno (inicial, medial, final), bem como a função que eles exercem nestas posições. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se em autores como Castilho

[82] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Três Lagoas- (PPGLetras/UFMS/ CPTL). Bolsista CAPES. E-mail: sandrademamann@gmail.com

(2016), Marcuschi (1997, 2003), Penhavel (2005), Risso (1996, 2015) e Urbano (2003, 2015), que se dedicam a esses estudos.

O *corpus* deste trabalho é constituído por uma entrevista[83] publicada na Revista Araticum[84] da UNIMONTES em 2020, intitulada *Entrevista com a escritora surda Shirley Vilhalva*. A entrevista aborda o tema poesia surda, literatura e cultura surda.

É importante pontuar que, neste trabalho, ao utilizarmos a palavra 'fala' nosso entendimento não está relacionado ao aspecto da oralização/vocalização de sons produzidos/emitidos pelo aparelho fonoarticulatório; fala, neste caso, é correspondente à sinal/ sinalização, pois estaremos tratando da LIBRAS.

Inicialmente serão abordadas alguns conceitos e breve caracterização dos marcadores conversacionais, procurando trazer diferentes autores/pesquisadores da Análise da Conversação (doravante AC) que se debruçam sobre esse tema. Em seguida, são apresentados alguns recortes retirados da entrevista, em que é feita a discussão dos marcadores encontrados, situando a posição em que aparecem e o papel que eles exercem nas posições citadas.

## 2 MARCADORES CONVERSACIONAIS (MCS): CONCEITOS E CARACTERIZAÇÃO.

A conversação é para Marcuschi (2003, p.14) "provavelmente a única prática da qual nunca abdicamos pela vida afora". Desta forma, a conversação, é uma prática interacional comum no nosso dia a dia e partilhada por todas as pessoas, inclusive pela comunidade surda[85], que interage socialmente via língua de sinais, no nosso caso a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); enquanto os ouvintes, realizam a comunicação por via oral/auditiva, para os surdos o canal de transmissão e percepção da linguagem é viso-espacial.

Para Castilho (2016), é pelo fato de a língua ser dialógica que é caracterizada por uma riqueza de elementos como: elipses, anacolutos, entonações, tópicos não-lexicalizados, além de sobreposições de vozes, repetições, e marcadores conversacionais.

Segundo Marcuschi (2003) a Análise da Conversação (AC) trabalha com materiais empíricos, que reproduzem conversações reais, considerando os aspectos verbais, entonacionais, e paralinguísticos, entre outros. Assim, além dos componentes verbais que podem ser lexicalizados, como por exemplo, "pois; olhe; não é…" ou não lexicalizados (por exemplo, "ahã, hmm"), compreendem um variado conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos; também podemos observar os componentes supra-segmentais e/ou prosódicos que são constituído pelas pausas, entonação, enfim elementos que são de natureza linguística, mas não de caráter verbal; e os não verbais ou paralinguísticos dos quais podemos citar o olhar,

[83] A escolha dessa entrevista para compor o corpus deste trabalho é em decorrência do projeto de pesquisa: *Olhos que escutam, mãos que falam: discurso e poesia surda*; em que a autora entrevistada tem algumas de suas obras/poesias analisadas no corpus.

[84] https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2743/2703

[85] Concepção socioantropológica da surdez, caracterizando o surdo e a comunidade surda como uma minoria, com identidade específica, que manifesta aspectos culturais específicos desenvolvidos a partir de uma língua natural – língua de sinais (SKLIAR, 1998).

o riso, a gesticulação, movimentos do corpo ou do rosto, ou seja as expressões que a pessoa faz enquanto fala ou gesticula.

Autores como Castilho (2016), Marcuschi (1997, 2003), Penhavel (2005), Risso (1996, 2015) e Urbano (2003, 2015), se dedicam a esses estudos. Nos quais podemos observar posturas diferentes quanto à nomenclatura desses elementos. Enquanto alguns trabalhos adotam o termo Marcadores Conversacionais (MCs), como é o caso de Castilho (2016) e Marcuschi (2003), por exemplo, em outros trabalhos, como os de Urbano e Risso, denominam-se como Marcadores Discursivos (MDs).

Na LIBRAS, como em qualquer outra conversação, existem marcadores conversacionais. No entendimento de Urbano (2003, p.93), estes são "elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para a sua boa e cabal compreensão". Independente da língua (oral ou visual) ou grupos de pessoas (ouvintes ou surdos), os MCs contribuem para uma melhor compreensão facilitando o processo comunicacional.

Os marcadores conversacionais são expressões que servem de ligação entre unidades comunicativas, possibilitando à linguagem falada maior dinamismo e expressividade. Constituindo-se de sinais que unem/amarram as interações interpessoais presentes no texto, assegurando assim uma continuidade no diálogo. Desta forma, são recorrentes e imprescindíveis na construção do discurso. Risso (2015) compreende os MDs como um conjunto de palavras ou de locuções atuantes no "amarramento" das informações liberadas progressivamente no decorrer da fala.

> MDs basicamente sequenciadores: agora, então, depois, aí, mas, bem, bom, enfim, finalmente, quer dizer, por exemplo, assim, primeiro ponto... segundo...terceiro, tal. Às vezes esses aparecem duplicados: agora então, então aí, depois, mas então, mas aí, etc. (RISSO, 2015, p. 391)

Quanto à categorização funcional dos marcadores, Castilho (2016) ressalta que o mesmo marcador pode corresponder a mais de uma função, mesmo que exerçam uma função comum – a de todos organizarem o texto. O autor reconhece dois tipos de marcadores: os interpessoais e os ideacionais. Os marcadores interpessoais tornam possível a administração dos turnos conversacionais, na medida em que assinalam: o início do turno, a tomada do turno; a pretensão em manter o turno; e o encerramento do turno. Em contrapartida, os marcadores ideacionais são acionados pelos falantes no momento da negociação do tema, se estruturando na negociação do tema, na aceitação ou recusa deste, na mudança ou na retomada; na tipificação do tema; na atenuação e/ou na enfatização de algum aspecto do tema; na sistematização e encerramento do tema.

Urbano (2003) assegura que os marcadores:

> (...) ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático (URBANO, 2003, p. 93)

Penhavel (2005) ressalta a possibilidade de organização em dois grupos: um ligado aos componentes ideacional e textual e o outro ao componente interpessoal, sendo identificados, respectivamente, como “funções textuais” e “funções interacionais”.

Ao exercer as funções textuais, os marcadores segundo Penhavel (2005), colaboram organizando o conteúdo informacional do discurso. Para isso, se relacionam aos componentes textual e ideacional da linguagem, trabalhando em um nível superior hierarquicamente ao da sentença. são mecanismos de coesão textual, constituindo algum tipo de relação semântica, outras vezes estrutural, entre as diferentes unidades discursivas (UD). Possibilitando abertura de tópico, expansão e retomada, e o fechamento de tópicos, por exemplo. As formas mais comuns nesta função temos os termos *então, agora, aí, e, mas, ou seja, enfim, em resumo, quer dizer*, entre outros.

Risso (1996) ao falar da relação interacional, comenta se tratar da perspectiva assumida no que se refere ao assunto e à organização das relações entre os interlocutores, numa estrutura interpessoal. Ainda, segundo o autor, os MDs com função textual exercem a função de mecanismos de coesão, estabelecendo relação semântica entre diferentes unidades discursivas. Urbano (2015) traz como exemplos:

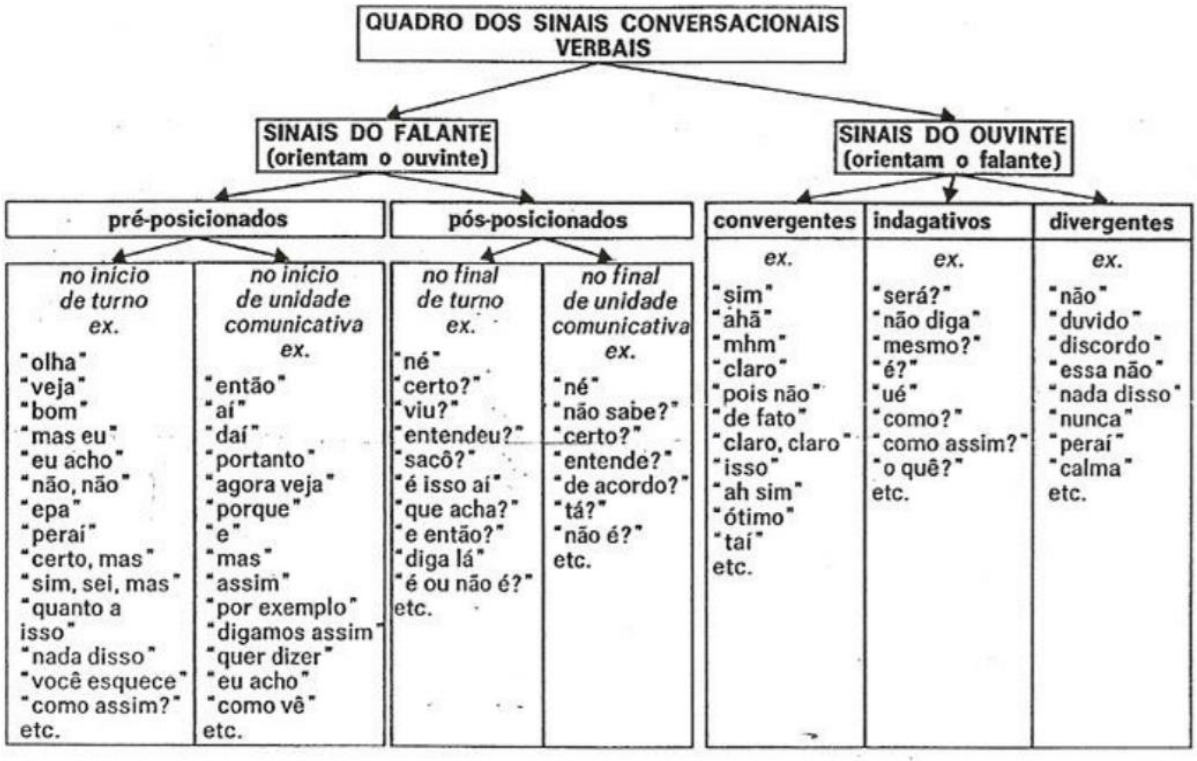
> MDs basicamente interacionais: ah, ahn, ahn ahn, hem? uhn, uhn uhn, uhn?; certo, certo?, claro, exato; e, é claro, é verdade; entende?, entendeu? sabe?, tá?, viu?; mas; não é verdade?, não é?, /num é?, né?; olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá; pois é, sei, sim. (URBANO, 2015, p. 453)

Quanto à posição no turno, para Galembeck e Carvalho (1997, p.4) os marcadores classificam-se em:

> - Iniciais: não, mas, acho que, não é assim, que caracterizam o início ou a tomada de turno. - Mediais: né?, sabe?, entende? digamos, advérbios, conjunções, alongamentos , que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno. - Finais: né?, não é?, entendeu?, perguntas diretas, pausa conclusa, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

Para sistematizar as formas dos MCs em classes, Marcuschi (1989) propõe quatro tipos: 1) Marcadores simples – formados por apenas uma palavra: mas, é, olha, aí, então, etc.; 2) Marcadores compostos – são sintagmas, exemplos: não /sim mas, bom mas aí, tudo bem mas, tá certo, que coisa né, etc.; 3) Marcadores oracionais – são pequenas orações, podendo se apresentar em todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais, como nos casos: então eu acho que, porque eu acho, mas me diga, não sei não, etc.; 4) Marcadores prosódicos – realizados com recursos prosódicos tais como entonação, pausas, hesitação, o tom de voz, etc., de modo geral, acompanhados por um marcador verbal.

Na sequência apresenta-se um quadro demonstrativo de alguns marcadores constantes na obra de Marcuschi (2003, p.68):




Quadro 1- Fonte: quadro retirado da obra Marcuschi (2003, p.68)

Urbano (2003) também elenca alguns exemplos de marcadores conversacionais:

> (1) marcadores de hesitação: ah, ah, ah ahn, eh eh; alongamentos de vogais; pausas longas; (2) marcadores de teste de participação ou busca de apoio: sabe?, né? / não é?, certo? ; (3) marcadores de atenuação da atitude do falante: eu acho que, tenho impressão de que; (4) marcadores de apoio/ monitoramento do ouvinte: ahn ahn, uhn uhn, sei. (p. 100-101).

Até este ponto, tentamos uma conceituação, procurando mostrar que os marcadores conversacionais ou discursivos são estudados amplamente por muitos autores, podendo apresentar variações de uma concepção a outra.

## 2.1 Identificação dos MCs no corpus

A partir de agora, traremos recortes do corpus com intuito de identificar alguns marcadores presentes na entrevista. A referida entrevista foi publicada na revista Araticum que pertence ao Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Unimontes, v.21, n.1, 2020.

Os recortes selecionados apresentam características básicas de um diálogo, neste caso assimétrico (MARCUSCHI, 2003), porém não se enquadram em uma conversação espontânea por ser conduzida pelo entrevistador. Assim, neles se observa uma alternância entre ouvinte e falante, troca de turnos, bem como um engajamento dos participantes na mudança de tópicos, aqui encontramos os pares adjacentes e/ou conversacionais do tipo pergunta-resposta.

Ainda, é interessante observar que Marcuschi (1997) compreende tanto a fala, quanto a escrita em dois contínuos, "*continuum* de variações" assim situa o gênero entrevista, no que se refere às estratégias de formulação textual, no campo da fala, mas com características do campo da escrita.

No recorte 01 na tomada de turno a entrevistada utiliza o marcador preposicionado *Para ser bem sincera* procurando mostrar sua opinião, ao mesmo tempo que atenua a sua fala na sequência. E retoma o tópico com um marcador de discordância *eu ainda não*, ao se perceber enquanto parte da Literatura Surda. O MC *mas* indica a continuidade do tópico, sendo responsável pela estruturação e coesão das unidades que compõem o texto conversacional e pela progressão temática da interação. Em que denota as dúvidas da entrevista sobre seu papel profissional.

Recorte (01)

> E: Quando se fala em Literatura Surda no Brasil o seu nome sempre fica em evidência, basta ler os livros e os diversos estudos que debatem sobre essa temática, como você contribui com a Literatura Surda?
>
> SV: *Para ser bem sincera*, foi você quem me mostrou essa evidência. *Eu ainda não* havia associado que o que escrevo poderia fazer parte da Literatura Surda do Brasil, muito menos que eu tenha contribuído com a Literatura e a Cultura Surda. *Mas*, às vezes, fico no pensar se realmente eu poetizo ou faço literatura ou mesmo uma cultura surda.

O Marcador conversacional prefaciador *eu penso que*, no recorte 02, denota uma opinião avaliativa da entrevistada, sobre como estão se configurando as poesias da comunidade surda na atualidade, ao mesmo tempo que possui um valor atenuativo, trazendo à tona a subjetividade da entrevistada que está amparada no senso comum. O marcador *hoje já* prefacia um subtópico, em que a entrevistada pontua a troca dos poetas surdos da escrita pela sinalização.

Recorte (02):

> E: *Como* você pensa o cenário da Literatura Surda atualmente no Brasil?
>
> SV: *Eu penso que* a Literatura Surda, atualmente, está mais apresentada em vídeo do que em escrita. Os escritores e escritoras surdas estão surgindo lentamente. *Hoje já* podemos encontrar escritores surdos que pararam de escrever e passaram a emanar suas poesias e narrativas em língua de sinais ou nas linguagens visuais usando a arte visual em vídeo.

No recorte 03 aparece o MC *não* indicando discordância e marcando o início de turno, seguido pelos marcadores sequenciadores *como*, e *também* que vão amarrando as informações durante a fala.

Recorte (03):

> E: A Literatura Surda é escrita apenas por pessoas surdas?
>
> SV: *Não* porque na comunidade surda tem os ouvintes culturalmente surdos, *como* os filhos de surdos conhecido como CODA; *também* os tradutores intérpretes das línguas de sinais. A literatura surda vem trazendo uma gama de informações principalmente pela Arte Surda.

> *Também* tem os ouvintes amigos que iniciam sua jornada no mundo da escrita onde tem cultura surda em seus escritos (...)

O fragmento 04 apresenta o marcador prefaciador e oracional que atenua a atitude do falante em *No princípio eu acho que*, em que a entrevistada expõe sua opinião a respeito das obras de literatura de autores surdos, e da importância de contar sua história aos participantes da comunidade surda e ouvintes também. O marcador simples *depois* dá sequência ao tópico trazendo um subtópico quando aborda sobre a editora.

Recorte (04):

> E: Você acha que a Literatura Surda tende a ser sempre textos memorialísticos? Por quê?
>
> SV: *No princípio eu acho que* não tende a se resumir em textos de memórias, o que acontece é que alguém te mostra como seria importante que as pessoas conhecessem a sua história e isso pode ajudar a pessoa entender o mundo visual sem preconceitos, *mas como* um novo despertar. O livro Despertar do Silêncio veio de um outro livro caseiro que tinha o nome Recortes de Uma Vida. *Depois,* a Editora Arara Azul, onde a diretora é mãe de surdo, entendeu a importância da escrita e se propôs publicar de modo gratuito, principalmente, para familiares de surdos.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente de que muito mais poderia ser abordado sobre o assunto, o que procuramos refletir aqui, independentemente das diversas funções desempenhadas pelos marcadores conversacionais, é que eles fornecem coesão na organização conversacional, se tratando de elementos relevantes para o processo interacional, iniciando, sustentando e finalizando tópicos, bem como propiciando a passagem e interação de turnos durante a conversação.

Ademais, é importante perceber que os MCs estão presentes em todas as línguas, orais ou sinalizadas. Além disso, vale salientar que para suscitar e manter uma conversação, é importante que os interlocutores partilhem de noções comuns. Afinal de contas, são a competência linguística, a envoltura cultural e o domínio das situações sociais de informação que combinadas ao texto oral/ sinalizado, através do uso de marcadores que contribuem para tal. Em suma, os MCs possuem evidente importância na manutenção e continuidade de uma conversação, contribuindo com um caráter dinâmico e eficaz.

## Referências

CASTILHO, Ataliba. *A Língua falada no ensino de português*. 8ªEd. São Paulo: Contexto, 2016.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; CARVALHO, Kelly Alessandra. *Os Marcadores Conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP)*. Revista Intercâmbio, v.06. São Paulo: PUCSP, 1997. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4100. Acesso em: 21 de junho de 2021.

MARCUSCHI, Luiz A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba. (org.) *Português falado culto no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 281-322.

Marcuschi, Luiz A. Oralidade e escrita. *Revista Signótica*, v. *9*, n. 1. Goiânia/GO: UFG, 1997. p. 119–146. Disponível in: https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática. 2003.

PENHAVEL, Eduardo. *Sobre as funções dos Marcadores Discursivos*. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 1296-1301, 2005.

RISSO, Mercedes S. et al. Marcadores discursivos traços definidores. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. (org.) *Gramática do português falado*. Vol. VI. Campinas: Ed. Da UNICAMP/FAPESP, 1996.

RISSO, Mercedes S. Marcadores Discursivos Basicamente Sequenciadores. In: JUBRAN, Clélia Cândida Spinardi (org.). *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 391-452.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Discursivos Basicamente Interacionais. In: JUBRAN, Clélia Cândida Spinardi (org.). *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 453-482.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 6ª ED. São Paulo: Humanitas. 2003. p. 93-116.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# REDESCRIÇÕES DA SEXUALIDADE FEMININA NA MINISSÉRIE *"PEQUENOS INCÊNDIOS POR TODA A PARTE"*

Sandra Mônica do Nascimento Moura[86]
Camila da Silva Alavarce[87]

**Resumo:** Este artigo propõe uma leitura sobre a orientação sexual das personagens Mia Warren e Izzy Richardson, apresentada por Celeste Ng, em *Pequenos incêndios por toda a parte* (2017), na versão homônima da minissérie (2020). No romance, essas personagens são construídas por meio de dramas familiares, em especial, em conflitos de mães e filhas. Na minissérie, para além dessas tensões, Izzy Richardson é lésbica e Mia Warren é negra e bissexual. Neste contexto, é preciso evidenciar que a construção da identidade feminina perpassa pelo debate das minorias, por serem mulheres e também pela diversidade sexual. Além disso, há uma quebra e enfrentamento do sistema patriarcal (heteronormatividade), privilegiando assim um olhar para a redescrição da sexualidade feminina. Nessa perspectiva, analisar como estes corpos femininos são (re)construídos na contemporaneidade é fundamental para entendermos como as mulheres podem ser representadas. Logo, é preciso destacar que os estudos culturais demonstram que há interseccionalidades que precisam ser compreendidas e debatidas, conforme proposto por Bhabha (2013), pelo viés das minorias. Afinal, há uma somatória de opressões que esses corpos femininos carregam na sociedade patriarcal. Sendo assim, este artigo visa demonstrar a importância dos estudos da pós-modernidade, evidenciando as dissonâncias da linguagem, como nos ensina Rorty (2007), para a análise dessas personagens femininas na minissérie.

**Palavras-chave:** Celeste Ng. Estudos culturais. Pequenos incêndios por toda a parte. Orientação Sexual.

## Tecendo novas histórias de mulheres

A minissérie "Pequenos Incêndios por toda parte" foi lançada no Brasil em 2020 na Amazon Prime e tem como produtora a Hello Sunshine. Esta por sua vez foi fundada pela Reese Witherspoon que, a partir do seu Clube de Livros, seleciona obras literárias para a transposição fílmica, visando empoderar histórias de mulheres. Desse modo, a elaboração desse roteiro ocorreu por meio de escutas plurais, inclusive com a participação da autora Celeste Ng, das produtoras executivas, das protagonistas Reese Witherspoon e Kerry Washington e da criadora Liz Tigelaar, a fim de ressaltar e ampliar temas do texto fonte.

[86] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura - PPGLit, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, sandra.letras07@gmail.com

[87] Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura - PPGLit, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, camilaalavarce@ufscar.br

O romance homônimo foi considerado pela Amazon, como a melhor obra de ficção em 2017, sendo, no mesmo ano, o vencedor do Goodreads Choice Award. A história é recriada em 8 episódios, os quais mantém os conflitos familiares do romance e incorpora novas temáticas, como o sexismo. Sendo assim, essas tensões foram propositalmente elaboradas a partir da escrita colaborativa feminina, que acrescentaram e/ou aprofundaram outros temas relevantes, sobretudo, ao debate contemporâneo com o intuito de dar voz às minorias.

A luta feminista coincide também na equiparação de direitos e deveres sociais. No entanto, os estudos mais recentes pelo viés do feminismo decolonial propõe que dentro dessa sociedade, as mulheres se configuram de diferentes formas. Afinal, são histórias distintas de oportunidades e privilégios, e também de uma dívida histórica racial, por isso é importante entendermos como funciona os sistemas de opressão na nossa sociedade, como destaca Françoise Vergès:

> O feminismo aqui em questão faz uma análise multidimensional da opressão e se recusa a enquadrar raça, sexualidade e classe em categorias que se excluem mutuamente [...] os limites de noção de interseccionalidade, com vistas a melhor compreender como o poder racista e heteronormativo cria não apenas exclusões precisas na intersecção das dominações, mas molda todas as proposições sociais e subjetivas, inclusive entre aqueles que são privilegiados (VERGÈS, 2019, p.47).

A cientista política revela que essas camadas devem ser entendidas em nossa sociedade capitalista, a fim de identificarmos as diferentes intersecções que nos oprimem e também nos subalternizam. Nesse contexto, avança o debate para entendermos que há feminismos uma vez que cada mulher tem a sua própria realidade e história. Portanto, o feminismo decolonial aprofunda essas camadas de exclusão, demonstrando como o capitalismo de forma proposital constrói uma mulher que está fora desse centro de poder, e influencia seu comportamento monogâmico e heteronormativo.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo investigar como na transposição fílmica a orientação sexual de Mia Warren e Izzy Richardson são retratadas respectivamente: mulher negra e bissexual e adolescente branca e lésbica. É preciso evidenciar que a construção da identidade feminina perpassa pelo debate das minorias, por serem mulheres e também pela diversidade sexual. Além disso, demonstrar que há uma quebra e enfrentamento do sistema patriarcal (heteronormatividade), privilegiando assim um olhar para a redescrição da sexualidade feminina. Outrossim, promover espaços de diálogo e escuta da comunidade LGBTQIA+ ainda tão discriminada em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, analisar como estes corpos femininos são (re)construídos na contemporaneidade é fundamental para entendermos como nós, mulheres, podemos ser representadas. Assim, o intuito é também promover uma interpretação crítica que considere a construção identitária feminina a partir das categorias de gênero, classe e raça, como expõe bell hooks (2014), bem como dialogar com teorias que acolham o diverso e que proporcionam uma rede de solidariedade feminina, principalmente para uma escuta plural.

Logo, é preciso destacar que os estudos culturais demonstram que há interseccionalidades que precisam ser compreendidas e debatidas, conforme proposto por Bhabha (2013), pelo viés das minorias.

> [...] A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e de contrariedade que presidem sobre a vida dos que estão "na minoria" [...] (BHABHA, 1998, p.20-21).

Afinal, há uma somatória de opressões que esses corpos femininos carregam na sociedade patriarcal e é preciso que nós, mulheres, entendamos as violências que cruzam as nossas vidas, para excluir de nossas ações qualquer marca de preconceito. A fundamentação teórica também se dá a partir dos estudos da pós-modernidade, evidenciando as dissonâncias da linguagem, como nos ensina Rorty (2007), para a análise dessas personagens femininas na minissérie, e também de Françoise Vergès (2019) a qual tem o intuito de colaborar para práticas: antipatriarcal, anticapitalista, antirracista e antissexista.

**Pluralidade feminina da série ao contemporâneo**

Na contemporaneidade, com os avanços da lei e da ciência, em especial, quando 'foi nos dado' o direito sobre a escolha de ser mãe ou não, pelo uso do anticoncepcional, o direito ao divórcio, ao estudo e, consequentemente, a uma independência financeira, outras demandas puderam ser discutidas na esfera pública como, por exemplo, a questão da orientação sexual e do casamento homoafetivo, os quais ainda hoje são considerados como temas tabus. Sendo assim, quando uma pessoa é retratada fora desse centro, ou seja, fora do que a sociedade impõe como heteronormativo, há uma redescrição, uma possibilidade de escutar o outro, para além do socialmente imposto pelo patriarcado. Nessa concepção, a minissérie ao recriar a orientação sexual de Mia Warren, protagonizada pela atriz Kerry Washington, e Izzy Richardson, vivenciada por Megan Stott, incita ao ser transmitida na televisão hoje, mesmo sendo ambientada na década de 90, um debate contemporâneo em diálogo com a comunidade LGBTQIA+.

Mia Warren é figurada como mulher negra (apenas na minissérie), mãe solo, artista e bissexual (apenas na minissérie). Essa protagonista, por ser mãe solteira e barriga de aluguel, rompe com o papel da mulher construído para ser mãe dentro de uma família padronizada, ou seja, ser casada e na nossa sociedade patriarcal, com um homem. Neste arco narrativo, Mia desiste de entregar sua filha Pearl Warren, protagonizada pela atriz Lexi Underwood, para os pais biológicos e decidi fugir para cuidar sozinha de sua filha, escondendo de Pearl o real motivo por terem uma vida nômade. O espectador só tem o conhecimento sobre o porquê de suas fugas quase no final da minissérie, após o convívio da família Warren com a família Richardson.

Essa vivência ocorre quando Mia e Pearl mudam-se para Shaker Heights e alugam a casa da protagonista Elena Richardson, Reese Witherspoon. A história das protagonistas se aproxima por serem mães, explicitado nos dramas familiares e nos conflitos nos desafios na educação dos filhos, e posteriormente por Mia também aceitar o trabalho de doméstica na casa de Elena. Esta é figurada como mulher branca, casada, mãe de 4 filhos, jornalista e heterossexual. Ela tem como núcleo familiar o esposo Bill Richardson, Joshua Jackson, as filhas Izzy Richardson e Lexie Richardson, protagonizada por Jade Pettyjohn, e os filhos Trip Richardson, vivenciado por Jordan Elsass, e Moody Richardson, protagonizado por Gavin Lewis. Na narrativa, Elena afirma a todo o momento não ser racista, mas propaga preconceitos inclusive dentro de sua família.

Tal comportamento, implica numa constante tensão dentro desses núcleos familiares distintos (Warren e Richardson), afinal a família Richardson, com exceção de Izzy, não se dá conta de seus preconceitos e privilégios. Essas tensões são evidenciadas ao longo do enredo, nas vivências de todos os personagens, tanto nos adultos quanto nos jovens. A trajetória desse convívio familiar entrelaça também os adolescentes da trama, como por exemplo Pearl e Moody que têm a mesma idade e se aproximam, pois, começam a estudar juntos. Nesse contexto, Pearl passa a frequentar a mansão dos irmãos, mantendo contínuo contato com eles, afinal todos estudam na mesma escola.

Outra importante faceta desta trama e tensão familiar é representada pela personagem Izzy Richardson. Essa é figurada como a caçula da família, adolescente branca, solteira, estudante e lésbica (apenas na minissérie). O seu arco narrativo é recriado com outras tensões, em especial, por sofrer *bullying* na escola por ser lésbica. Izzy é vista como a "louca", a "ovelha negra" da família, por desobedecer às regras sociais e familiares, e, assim, é entendida como um problema e sua voz sempre é silenciada. É importante destacar que os conflitos que Izzy enfrenta ocorrem concomitantemente com a sua sexualidade, tanto no âmbito público, escola, como no privado.

A mãe de Izzy é extremamente controladora e tenta a todo o momento fazer com que a caçula obedeça a suas regras. Na maioria das vezes Izzy contra-argumenta, mas Elena a trata apenas como rebelde. Esse embate entre mãe e filha é retratado desde o primeiro episódio e nos auxilia a constatar que a família Richardson é um retrato da concepção de uma família burguesa, conforme argumenta Maria Lugones:

> [...] O sistema de gênero é heterossexualista, já que a heterossexualidade permeia o controle patriarcal e racializado da produção – inclusive de conhecimento – e da autoridade coletiva. Entre os homens e as mulheres burgueses brancos, a heterossexualidade é compulsória e perversa, provocando uma violação significativa dos poderes e dos direitos dessas mulheres e servindo para a reprodução e controle sobre a produção. As mulheres burguesas brancas são circunscritas nessa redução de suas personalidades e poderes através do acesso sexual obrigatório (LUGONES, p.78, 2020).

Elena retrata a mãe responsável pela educação dos filhos, inclusive trabalha apenas meio período para ter mais contato com eles. Esse controle também é estabelecido na sua vida sexual, ela e o marido transam apenas de quarta e sábado, maneira que ela encontrou para controlar a gravidez após o nascimento da quarta filha Izzy. A rotina e a ordem familiar são estabelecidas por meio de um calendário que fica na cozinha elaborado pela mãe e é seguida por todos os membros, com exceção da caçula que não se encaixa aos padrões que a mãe tenta moldá-la. Nessa perspectiva, Izzy além de não seguir as regras também tem dificuldade de conversar com a mãe sobre seus conflitos internos e, consequentemente, sobre sua orientação sexual. Por outro lado, seu processo de identificação com Mia é muito rápido, Izzy ama arte e, ao longo da narrativa, descobre que Mia também é artista, pedindo inclusive para ser sua aprendiz. Essa relação de Izzy com Mia é muito significativa, pois a adolescente enxerga-a como um espelho invertido de sua mãe; essa relação de reconhecimento e inversão também ocorre com Pearl ao longo dos episódios ao se identificar com Elena.

Nesse sentido, podemos afirmar que outras camadas foram adicionadas nas vivências e experiências das personagens femininas Mia e Izzy, especialmente, no que se refere ao debate contemporâneo que perpassa um olhar para as minorias, corroborando o que afirma Linda Hutcheon:

> Os negros e as feministas, os etnicistas e os gays, as culturas nativas de "Terceiro Mundo" não formam movimentos monolíticos, mas constituem uma diversidade de reações a uma situação de marginalidade e ex-centricidade percebida por todos. E tem havido efeitos libertadores como efeito de deslocamento da linguagem da alienação (da não identidade) para o lugar da descentralização (diferença) [...] e o novo "e também" da multiplicidade e da diferença abre novas possibilidades (HUTCHEON, p. 90, 1991).

Dessa forma, é preciso analisar essas tensões no texto para além do centro, ou seja, visualizar como as bordas retratam e se configuram do socialmente esperado. Nesse contexto, é preciso observar que há uma redescrição da história do ser mulher, em especial, pela mudança da orientação sexual das personagens Mia e Izzy. Por isso, é importante uma leitura feminista de algumas cenas quando a temática sobre a sexualidade dessas personagens é demonstrada para o espectador.

Desde o primeiro episódio, Izzy vivência o *bullying*, o desconforto com sua ex-melhor amiga de infância e os conflitos com a mãe. Ela coloca fogo no seu próprio cabelo, não se enquadra nas roupas que a sua mãe escolhe, recusa-se a tocar na orquestra e escreve na própria testa: 'Não sou seu fantoche'. Nessa cena, a qual ocorre durante a apresentação da orquestra, percebemos a existência de uma mensagem direcionada em específico para a mãe e a ex-amiga, ao mesmo tempo em que a personagem demonstra sua coragem perante o convívio social, pois, expõe tal ação para todo o público presente na apresentação, ou seja, para relações interpessoais fora do espaço privado.

No segundo episódio ocorre a sua aproximação com Mia, sendo que esse processo de identificação só aumenta no decorrer da série, principalmente por terem a arte como um amor em comum. Além disso, Mia demonstra uma escuta ativa para Izzy e uma preocupação real com seus conflitos, aos poucos uma relação de confiança mútua é estabelecida. Nesse episódio, ela inclusive verbaliza o *bullying* que sofre na escola para Mia. Na escola, essa agressão ocorre em vários episódios e de várias formas, seja no apelido 'Ellen' (por conta de Ellen DeGeneres, que em 1997 assumiu ser lésbica), a foto de uma mulher lésbica em sua partitura, na capa de uma revista como tema: 'Sou Gay sim' colocada no seu armário de forma anônima, enfim, apresentando os vários momentos em que Izzy sentiu-se muito sozinha.

É importante ressaltar que essas violências também fazem parte de um discurso de opressão social. A crítica feminista Butler (2003) enfatiza que a diferença sexual não é meramente um fato anatômico, uma vez que a construção e a interpretação da diferença anatômica é ela própria, um processo histórico e social. Logo, o par sexo-gênero não está solidificado, pois encontra-se em constante construção.

> Se há algo de certo na afirmação de Beauvoir de que ninguém nasce e sim torna-se mulher, decorre de que mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Com uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações (BUTLER, 2003, p. 58).

A estudiosa questiona a definição do ser mulher, propondo uma revisão da terminologia e essa definição deveria estar aberta para modificações. Nesse sentido, Butler combate aos padrões socialmente impostos do que essas mulheres devem ou podem ser, inclusive nos ajuda a entender essas opressões no convívio social. No entanto, é sabido que isso ainda não ocorre, especialmente, em nossa sociedade autoritária e

sexista, como é demonstrado na série, no qual o discurso dominante inclusive se dá em questões familiares.

Um aspecto desta questão é exposto no episódio 3, durante o jantar da família Richardson, quando ocorre uma discussão entre os irmãos, na qual Trip diz: 'Por isso te chamam de Ellen'. Aqui fica evidente que os irmãos sabiam que ela sofria *bullying* e ninguém fazia nada. No jantar o pai levanta a voz e diz: 'Trip! Já chega!', Izzy sai da mesa; a família continua jantando e a mãe pergunta: 'Desculpe. Por que chamam a sua irmã de Ellen?' Moody responde: 'Como a DeGenres, mãe.' Elena diz: 'Por ser engraçada? Moody responde: 'Não.' Há um silenciamento na mesa, a família continua jantando normalmente. Desse modo, esta cena explicita a questão da opressão social, de como ela é constante, inconsciente e facilmente reintegrada no cotidiano feminino, afinal, os irmãos por não combaterem o preconceito vivenciado por Izzy, também se tornam preconceituosos, seja nas suas relações privadas, no caso da família, seja nas relações públicas, escola.

É nesse jantar que Elena descobre sobre a orientação sexual da filha. Posteriormente, no episódio 4, ao conversar com o marido, ela constata que o marido já sabia sobre Izzy. Ele diz: 'Pelo menos ela falou para um de nós, poderia ser pior.' Izzy se sente deslocada em relação a sua família, demonstrando ter mais confiança no pai do que na mãe para falar sobre seus conflitos, inclusive nessa cena é explícito que o pai sabe antes da mãe sobre a escolha sexual da filha. No entanto, não é demonstrado como ocorrem esses diálogos, para o espectador o pai sabe da orientação sexual da filha, aparentemente não a julgando, mas, ao mesmo tempo, o pai assume apenas uma posição de mediador de conflitos dentro da família.

Outro ponto relevante, que o espectador só tem o conhecimento por meio de um flashback no episódio 7, é a explicação sobre o rompimento entre Izzy e a ex-amiga. Na cena, elas estão em uma festa de calouros do ensino médio e participam de uma brincadeira, em que são desafiadas a ficarem sozinhas dentro de um armário e a se beijarem. No desenrolar do flasback, a amiga não quer beijá-la e há o seguinte diálogo: Izzy: 'Mas a gente sempre faz isso', a amiga responde: 'Não com calouros do outro lado da porta' Izzy argumenta: 'Não só com os seus pais na sala'. Com isso, o espectador compreendi que elas eram namoradas. Ainda nesse arco narrativo, elas se beijam e os calouros abrem a porta, no que a amiga empurra Izzy e diz para todos que foi molestada; a partir daí começa o *bullying*. É importante ressaltar que a amiga não consegue assumir a sua orientação sexual publicamente, subordinando-se, portanto, a um padrão heteronormativo demandado pelo patriarcalismo.

Esses dramas são vivenciados pela adolescente ao mesmo tempo em que busca encontrar a sua identidade e sente-se sozinha e excluída do seio de sua família. No final do episódio 8, Izzy diz para Mia: 'Eu queria morar aqui com você'. A adolescente ainda nesse episódio, no conflito final com a sua mãe, consegue verbalizar: 'Era a April. Foi minha namorada por um ano! Só a Mia realmente se importava comigo. Eu só queria que ela fosse minha mãe. Uma mãe que me amasse totalmente diferente de você!'. Ao longo da narrativa, Elena repudia a sua filha e nesse episódio deixa claro que não queria ser sua mãe. Portanto, esses conflitos familiares ocorrem principalmente por Izzy não seguir os padrões esperados do que é ser uma mulher, de acordo com as expectativas da mãe, quem também reproduz vários comportamentos sociais sem questioná-los.

Ademais, esse ser mulher está arraigado com o conceito de família, e consequentemente de ser mãe e esposa. Nessa concepção, há de forma direta uma educação heteronormativa, em que não há o questionamento para outras formas de orientação sexual. Logo, é esperado que essa mulher case e tenha filhos, inclusive há vários discursos religiosos que afirmam essa construção como sendo algo natural e até

mesmo divino. Por isso, analisar as falas da mãe e dos irmãos é essencial para entendermos essa reprodução de um discurso opressor ainda no contexto contemporâneo.

Nessa linha, o teórico Rorty (2007) ilumina o nosso olhar para a contemporaneidade:

> Em vez disso, sugere que talvez convenha pararmos de fazer aquelas coisas e fazer outras, mas não defende essa sugestão como base de critérios antecedentes comuns ao velho e ao novo jogos de linguagem. Isso porque, na medida em que a nova linguagem for realmente nova, tais critérios não existirão (RORTY, p.35, 2007).

Essa discussão da redescrição do nosso vocabulário nos estimula a olhar para a diferença, para o outro, de novas formas. É fundamental destacar que, historicamente, há uma construção para o ser mulher, do que era socialmente aceito ou não, especialmente do ponto de vista do patriarcalismo. Na nossa sociedade patriarcal, a mulher a todo o momento foi castrada de direito e educação, tornando-se dependente de pai/irmão/marido. Desse modo, o ser mulher nessa sociedade condiz com uma prática sexual heteronormativa, pois inclusive sua função maternal é fundamental para a constituição da sociedade capitalista. Sendo assim, há na minissérie a redescrição desse corpo feminino pela construção da identidade de Izzy e também pelas escolhas de Mia.

Tal questão é exibida no episódio 2, o qual se inicia com um flashback de Mia mais jovem transando dentro do carro com um homem, mas para o ato quando sua bebê acorda. Na cena ela diz: 'Oi querida Pearl!' e para o homem diz: 'Você tem que ir embora!'. "Ainda nesse episódio, Pearl está fumando maconha com Moody e conversando sobre sexo, ao retratar a sexualidade da mãe, Pearl diz: 'Com quem ela quiser, quando quiser" e diz que Mia sempre fala: 'Sexo não precisa ser só sexo'. No final do episódio 3, Mia faz sexo com um colega de trabalho e logo que terminam ela diz: 'É melhor ir embora'. Nessas cenas, é possível observar que o sexo se dá com os homens sem envolvimento afetivo, Mia é retratada como livre sexualmente, o sexo ocorre quando há vontade, seja no seu carro (quando jovem), seja em sua casa. Entretanto, das cenas de sexo sem vínculo afetivo e/ou sob o discurso opressor da sociedade patriarcal, pode existir um julgamento em relação ao comportamento sexual de Mia.

Por outro lado, as cenas homoafetivas giram em torno de seu relacionamento apenas com a professora, Pauline Hawthorne, protagonizada por Anika Noni Rose, durante a sua gravidez. É importante salientar que Mia aceita ser barriga de aluguel, pois soube que perderá a sua bolsa de estudos na faculdade não tendo, portanto, condições de permanecer estudando. Mia tem vários empregos para se sustentar e mesmo com o auxílio da bolsa, ela tem dificuldade para sobreviver. A professora percebendo a situação de Mia se aproxima cada vez mais dela, oferecendo ajuda. Contudo, Mia não aceita. No episódio 6, nos é revelado que Mia aceita ser barriga de aluguel e que a sua primeira relação sexual ocorre, grávida, com a professora.

Ainda nesse episódio, Mia recebe a visita do seu irmão e o espectador tem o conhecimento de que a família dela não sabe sobre a gravidez. Posteriormente, seu irmão sofre um acidente e Mia retorna para a casa de seus pais. Nesse arco narrativo, os pais de Mia descobrem que ela está grávida e que seria barriga de aluguel; eles a repugnam, inclusive proíbem-na de comparecer ao enterro do próprio irmão. Assim, Mia decide fugir com o carro do seu irmão, sem moradia fixa, cria a sua filha até a adolescência, afastando-se inclusive de Pauline e de sua família, após o acidente e morte de seu irmão.

No sétimo episódio da série, Mia em uma conversa com Izzy verbaliza o seu amor por Pauline, ao lembrar-se da dor que sentiu quando o irmão morreu: 'Também naquele dia que descobri que a pessoa por quem me apaixonei também me amava.' Izzy questiona:

‘Quem era ele?’ e Mia revela: ‘Ela! Pauline.’ O amor de Mia apesar de ser recíproco por Pauline, não é vivenciado socialmente por vários fatores, inclusive por conta dos desafios do convívio social e posteriormente a morte da professora. Logo, Mia redescreve sua sexualidade feminina, ao decidir ser barriga de aluguel, criar sua filha sozinha e ser livre sexualmente (com ou sem vínculo afetivo, independente de gênero).

## A nossa luta contínua

A análise a partir das redescrições das personagens Mia e Izzy, pela perspectiva dos femininos e do acolhimento da voz das minorias, teve o intuito de sairmos de um discurso de centro. Ademais, percebermos também que muitas vezes reproduzimos discursos patriarcais, sobretudo, pela propagação do racismo e do sexismo, assim sendo, é fundamental retomar esse debate para a contemporaneidade, redescrevendo nosso vocabulário e, consequentemente, nossas ações.

Conforme nos ensina Angela Davis “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Nesse contexto, quando identificarmos qualquer tipo de preconceito, não é apenas nosso dever deixar de fazê-lo, é preciso combatê-lo, seja no ambiente público ou privado. Infelizmente, ainda vivemos numa sociedade patriarcal, capitalista, racista e sexista, essas tensões foram amplamente demonstradas na série, a qual por ser uma mídia transnacional, tem o alcance de dialogar com várias sociedades em diferentes países, e, consequentemente, a análise pelo feminismo decolonial é fundamental para entendermos diferentes camadas sociais, e assim dialogar com as especificidades de cada contexto geopolítico.

Sendo assim, bell hooks (2014) nos ensina por meio do feminismo negro, que ser mulher na nossa sociedade está atrelado com características de gênero, raça e classe. Há aproximação da categoria mulher, por serem mulheres que sofrem opressão de forma generalizada pelo patriarcado, mas há ainda outras camadas de exclusão que a mulher negra sofre em comparação com a mulher branca. Nessa perspectiva, é importante salientar a questão da interseccionalidade, ou seja, outras bordas que são construídas socialmente, para além do centro de poder. Como outra camada da borda, o feminismo decolonial nos ajudou a verificar como a sexualidade é compulsoriamente cobrada dentro do padrão heteronormativo na sociedade capitalista.

Nesse contexto, fica evidente a questão do controle social por meio da sociedade, o qual também interfere nas relações familiares, tanto da mulher adulta figurada por Mia quanto na adolescente retratada pelos conflitos vividos por Izzy. Afinal, a leitura contemporânea é fundamental para a compreensão dos arcos narrativos da série, além de possibilitar novas perspectivas e interpretações para além do fictício.

Outrossim, identificar as instituições de opressão dentro da nossa sociedade, por meio de uma rede de solidariedade feminina e feminista, para estimular os novos pensamentos e redescrever nossas próprias histórias, a partir das lutas: antipatriarcal, anticapitalista, antirracista e antissexista. Afinal, como nos ensina Françoise Vergès, o nosso intuito é reumanizar e criar ferramentas para produzir caminhos possíveis a partir da ideia do descolonizar as nossas estruturas que já nasceram coloniais.

## Referências

Ng, Celeste. **Pequenos incêndios por toda parte.** Tradução Julia Sobral Campos. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Intrínseca, 2018

**Little Fires Everywhere**. Diretora: Liz Tigelaar. Produtores: Celeste Ng. Shannon Huston. Rosa Handelman. Harris Danow. USA. Hello Sunshine. 2020. Minissérie.

LUX. **Ellen DeGeneres recorda o dia em que assumiu a homossexualidade: 'Gostava de o ter feito mais cedo**'. Disponível em <https://www.lux.iol.pt/internacional/famosos/ellen-degeneres-recorda-o-dia-em-que-assumiu-a-homossexualidade-gostava-de-o-ter-feito-mais-cedo> Acessado em 04/10/21.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013 (Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves)

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** [Gender trouble: feminism and the subversion of identity]. Renato Aguiar (Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. **In***:* HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas ecológicas. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo: história, teoria, ficção.** Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991. (Tradução Ricardo Cruz)

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo.** Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade.** São Paulo: Martins, 2007 (Tradução: Vera Ribeiro)

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial.** São Paulo: UBU Editora, 2019.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# DE A a Z: UMA RELEITURA DO PASSADO HISTÓRICO EM *OS CUS DE JUDAS*, DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES.

Patrícia Fátima Soares Fernandes[88]

**Resumo:** As últimas décadas foram marcadas por movimentos que descontinuaram com que, historicamente, é apresentado como verdade fundamental. Diante disso, o pós-modernismo, em suas diversas manifestações artísticas, procede a uma reformulação crítica de conceitos comumente acreditados como padrões referenciais, que, de certa maneira, provinham estabilidade aos sujeitos, como as definições de identidade e de temporalidade linear. Assim, na pós-modernidade, o fazer literário encontra novos fenômenos, por meio de costumes ou técnicas já existentes, para colocar em cena a "literarização" na vida social. Desse modo, percebemos que um dos caminhos utilizados pelos autores para compor os seus enredos é a retomada dos discursos totalizantes apresentados pela história. Tal elemento se faz presente na obra *Os cus de Judas*, de António Lobo Antunes, sendo a memória o fio condutor da narrativa. Ao tecer o texto literário, o autor proporciona um outro olhar, sobretudo para Guerra Colonial, que transpõe angústias e inquietações, um espaço para evidenciar os traumas vivenciados e lutas coletivas, que aborda o conflito de identidades entre colonizador e colonizado, além de questionar e, de certo modo, rasurar o passado histórico de Portugal.

**Palavras-chave:** Memória. Trauma. Pós-modernismo.

## 1. INTRODUÇÃO

*"(...) e a ilusão desaba no fragor lancinante de um mito desfeito". (ANTUNES, 2007, p. 39)*

Sabe-se que a crítica e a teoria literária atual buscam novos espaços para a literatura, possibilitando, desse modo, o diálogo, quase que constante, com outras áreas do saber. Dessa maneira, o presente artigo busca analisar e descrever de modo sucinto a relação entre a ficção e a história na composição de obras literárias, sobretudo, as que foram produzidas a partir do contexto pós-moderno.

[88] Mestre em Letras – Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fernandes.patricia014@gmail.com

> As obras pós-modernas inquirem sobre o *deslocamento histórico,* suas relações com a realidade que produziu o fato no passado. Surge um movimento de "presentificação do passado". O pós-moderno olha para o passado com os olhos do presente, inquirindo sobre a dita verdade por detrás dos fatos expressos. (FERREIRA, 2010, s/p, grifos do autor).

A ficção pós-moderna não tem o intuito de revelar ao seu leitor o sentido de sua vida ou do seu mundo, mas apresentar-lhe os modos e os meios pelos quais ele também pode construir o seu mundo, além de questionar as circunstâncias de suas próprias possibilidades e aliviar o texto de um significado já determinado.

É dessa maneira que vemos as narrativas pós-modernas, as quais exploram os discursos, as contradições e os paradoxos com o intuito de problematizar as fronteiras entre a história e o fictício. Diante disso, o intuito deste artigo é evidenciar recursos lançados na composição da obra *Os cus de Judas*, de António Lobo Antunes, provocando, assim, possibilidades diversas de leitura e interpretação de fatos.

## 2. O ENTRELACE ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA

*(...) tudo o que não for vida, é literatura, A história também. A história sobretudo, sem querer ofender.*
*(José Saramago em História do Cerco de Lisboa)*

As últimas décadas foram marcadas por movimentos que descontinuaram elementos que foram, historicamente, apresentados como verdade fundamental. Diante disso, o pós-modernismo, em suas diversas manifestações artísticas, procede a uma reformulação crítica de conceitos comumente acreditados como padrões referenciais, que, de certa maneira, provinham estabilidade aos sujeitos, como as definições de identidade e de temporalidade linear. Assim, de acordo com Linda Hutcheon (1991, p.04), o pós-modernismo é "fundamentalmente contraditório, decididamente histórico e obrigatoriamente político".

Diante dessa premissa, o mundo histórico torna-se uma problemática para o pensamento pós-moderno, sendo o alvo da releitura e da reescrita. Com o intuito de subverter conceitos, o pós-modernismo parodia os elementos provenientes da história, problematizando-os, a fim de melhor compreender o presente. Logo, o "pós-modernismo ensina que todas as práticas culturais têm um subtexto ideólogo que determina as condições da própria possibilidade de sua produção ou de seu sentido" (HUTCHEON, 1991, p.122).

Cabe ressaltar que as transformações propagadas pelo pensamento pós-moderno perpassam a concepção do que é histórico. Assim, a Nova História assume o papel de recontar o fato registrado, revisitando o passado conhecido, pois a veracidade dos referentes históricos passa a ser contestada, além de alterar o ponto de vista daquele que relata os fatos, deixando de ser apresentado pelo olhar de quem exerce o poder, assim a ótica do subalterno é ressaltada.

A história cientifica defendida por Leopold von Ranke, que rompe com a literatura no século XIX, começa a ser contestada a partir do preceito que não está isenta da subjetividade. Antes dos estudos de Ranke, segundo Hutcheon, a história e a literatura

eram consideradas ramos da mesma árvore do saber, que tinha como objetivo interpretar a experiência, com intuito de orientar e elevar o homem. No pós-modernismo, há "um novo desejo de pensar historicamente e, hoje, pensar historicamente é pensar crítica e contextualmente". (HUTCHEON, 1991, p.121).

Diante do contexto pós-moderno, a história passa a vista como discurso, permeado de ideologia, sendo capaz de dar sentido ao passado. Assim, o relato do fato histórico passa a ser visto como passível de parcialidade e de subjetividade. A finalidade de promover a reescrita da história é confrontar a natureza problemática do passado para conhecer o presente, além de caracterizar o desejo de uma reelaboração crítica.

> No pós-modernismo há um resgate da experiência histórica que, muitas vezes, está presente na literatura. Há uma necessidade de expressão na escrita, uma reflexão sobre a sociedade, sobre o contexto social. O escritor pós-moderno retoma a história como maneira de problematizar os paradoxos do seu tempo, já que não se encontram referentes sólidos num mundo dominado por imagens (SYLVESTRE, 2003, p. 48).

Na pós-modernidade, o fazer literário encontra novos fenômenos por meio de costumes ou técnicas já existentes para colocar em cena a "literarização" na vida social. Desse modo, percebemos que um dos caminhos utilizados pelos autores para compor os seus enredos, evidenciando o que foi esquecido, é a retomada dos discursos totalizantes apresentados pela história.

Nesse contexto, podemos afirmar que a mescla entre história e ficção ocorre por meio do enlace entre esses dois campos do saber, tornando elemento de estudo recorrente e de ampla discussão tanto para historiadores quanto para estudiosos da teoria literária.

> Dessa maneira, pode-se dizer que em Platão temos a questão do valor da história e da literatura, sendo a primeira superposta à segunda, uma vez que a literatura seria a imitação de imitação. Com Aristóteles, ao contrário, temos a literatura colocada em primeiro lugar e a história em segundo, porque a verdade desta é particular e a daquela é geral. Dos gregos aos nossos dias, a relação entre literatura e história estabilizou-se pelo menos no que diz respeito ao positivismo do século XIX, como uma oposição entre arte e ciência, criação e testemunho, emoção e técnica, ficção e verdade, fruição e conhecimento (COSSON e SCHWANTES, 2005, p. 30).

Sabe-se que a relação entre ficção e história é uma problemática antiga, a qual se mantém por oposição ou por aproximação, já que são formas de conhecimento e de representação da pluralidade do homem,

> o interesse maior está centrado nas diversas formas de representação que, cruzando disciplinas, interpretam o passado e determinam o presente, trata-se, portanto, de indagar sobre o uso e, consequentemente, o valor da história e da literatura em nossa sociedade. (COSSON e SCHWANTES, 2005, p. 29).

Assim, em diversos momentos, é complicado estabelecer o que distancia ou aproxima a história e a literatura, pois dividem um espaço comum, o da narrativa, afinal ao "narrar uma história ou ficção, há uma recíproca contaminação dos elementos de ambos os campos de conhecimento, questionando, portanto, a neutralidade, impessoalidade e transparência, típicas da historiografia" (FERREIRA, 2010, s/p).

Encontramos na literatura portuguesa várias obras literárias que buscam quase que constante, o diálogo com os fatos históricos, uma vez que "as personagens que são pessoas saem do papel de meros acessórios históricos para ocupar, lado a lado com personagens inventadas, o centro da narrativa" (COSSON e SCHWANTES, p. 2005, p. 34). Dessa maneira, propomos neste trabalho discutir o entrelace entre história e ficção na obra *Os cus de Judas*, de António Lobo Antunes, bem como os efeitos causados por essa relação ao ler esse texto literário.

## 3. O PASSADO SE FAZ PRESENTE

*O passado, sabe como é, vinha-me à memoria como um almoço por digerir nos chega em refluxos azedos à garganta. (ANTUNES, 2007, p. 140)*

O emaranhado entre ficção e história no romance *Os cus de Judas*, de António Lobo Antunes, nos permite questionar a Guerra Colonial na Angola e os seus efeitos na sociedade portuguesa após o embate nos campos de batalha, partindo da premissa que os fatos históricos se constituem em uma narrativa que é contada a partir de um ponto de vista. Assim, conduz o leitor a perceber que há outras verdades e o registro histórico documentando constitui apenas uma versão de muitas histórias.

> (...) **a ideia de uma África portuguesa, de que os livros de história do liceu**, as arengas dos políticos e o capelão de Mafra me afalavam em imagens majestosas, **não passava afinal de uma espécie de cenário de província a apodrecer na desmedida vastidão do espaço** (...). As Terras do Fim do Mundo eram extrema solidão e a extrema miséria, governadas por chefes de posto alcoólicos e cúpidos a tiritarem de paludismo nas suas casas vazias, reinando sobre um povo conformado, sentado à porta das cubatas numa indiferença vegetal. (ANTUNES, 2007, p. 119, grifos nossos).

A obra em questão permite o diálogo com a história à medida que focaliza, de modo crítico, nas guerras que antecederam a libertação das colônias portuguesas no continente africano, sob o olhar de uma geração que vivenciou os danos causados à população lusitana, "há onze meses que só vejo morte e angustia e sofrimento e coragem e medo" (ANTUNES, 2007, p. 94), principalmente, para aqueles que foram obrigados a participar, de modo direto ou indireto, da guerra nas colônias africanas e, por isso, sofrem com as consequências dos conflitos.

> Habituara-me demais ao silêncio e à solidão de Angola, e afigurava-se-me inimaginável que o capim não rompesse do alcatrão das avenidas os seus longos dedos verdes acerados pelas primeiras chuvas. Não existia nenhuma máquina de costura ferrugenta e avariada na casa dos meus pais, e o soba do Chiúme não me esperava na sala, a fitar, para lá da

> estante envidraçada dos livros, a vastidão, húmida de sapos e de lodo, da chana. Idêntico a uma criança quando nasce, contemplava, com órbitas redondas de surpresa, os semáforos, os cinemas, o contorno desequilibrado das praças, as melancólicas esplanadas dos cafés, e tudo se diria possuir, ao meu redor, uma carga de mistério que eu seria sempre incapaz de elucidar. De forma que encolhi a cabeça entre os ombros e curvei as omoplatas como as pessoas sem gabardina perante uma chuva inesperada**, oferecendo o mínimo possível do meu corpo a um país que não entendia já,** e embarafustei pelo janeiro da cidade. (ANTUNES, 2007, p. 195, grifos nossos).

Esse evento histórico foi responsável por mobilizar uma grande parcela da sociedade portuguesa, estima-se que Portugal tenha enviado ao teatro de operações cerca de um milhão de soldados.

> De modo que quando embarquei para Angola, a bordo de um navio cheio de tropas, para me tornar finalmente homem, a tribo, agradecida ao Governo que me possibilitava, grátis, uma tal metamorfose, compareceu em peso no cais, consentindo, num arroubo de fervor patriótico, ser acotovelada por uma multidão agitada e anónima semelhante à do quadro da guilhotina, que ali vinha assistir, impotente, à sua própria morte (ANTUNES, 2007, p. 14).

Cabe destacar que a Guerra Colonial, a Revolução dos Cravos, a queda do Estado Novo e o processo de descolonização do continente africano representam uma ruptura na sociedade portuguesa e na memória coletiva, que por séculos teve como base a visão nacionalista do passado de conquistas ultramar. Desse modo, após a década de 1974, os portugueses confrontam o desmoronar da grandiosidade imperial, posicionamento amplamente valorizado pelo discurso histórico dito oficial.

> É assim que se cria uma história única mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder (...). A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a uma história se torne a única história (ADICHIE, 2019, p. 22-26)

Com o fim do império colonial, a sociedade portuguesa imerge em um estado de amnésia coletiva como meio de contornar os eventos traumáticos frutos da guerra e pela dinâmica político-social. Esse processo de apagamento foi responsável pela criação de um estado de exceção, que, de certo modo, impedia a criação de uma memória coletiva sobre a contemporaneidade e o processo de construção de uma história pós-colonial.

> Porque camandro é que não se fala nisto? Começo a pensar que o milhão e quinhentos mil homens que passaram por África não existiram e lhe estou contando uma espécie de romance de mau gosto impossível de acreditar, com que a comovo a fim de conseguir mais depressa (um terço de peleio, um terço de álcool, um terço de ternura) que você veja nascer comigo a manhã na claridade azul pálida que fura as persianas e sobe dos lençóis (ANTUNES, 2007, p. 65).

O fracasso na Guerra Colonial e a perda dos territórios no continente africano constituem-se em uma ferida aberta na autorepresentação nacional, fato que, consequentemente, leva o país a vivenciar um processo de fechamento sobre si próprio como tentativa de expurgar essa memória inconveniente e o "esqueleto monstruoso da nossa amargura". (ANTUNES, 2007, p.50)

Nesse contexto, a tentativa de apagar o passado recente e o silenciamento nacional representam uma alternativa de manutenção das condições necessárias para reerguer a nação e mantê-la coesa na construção de uma nova história, bem como o anseio por uma reaproximação do país ao continente europeu, nesse momento busca romper com o passado ditatorial, isolacionista e opressivo.

> **Tudo é real, sobretudo a agonia**, o enjoo do álcool, a dor de cabeça a apartar-me a nuca com o seu alicate tenaz, os gestos letificados por um torpor de aquário, que me prolonga os braços em dedos de vidro, difíceis com as pinças de uma prótese por afinar**, Tudo é real menos a guerra que não existiu nunca: jamais houve colónias, nem fascismo, nem Salazar, nem Tarrafal, nem PIDE, nem revolução, jamais houve, compreende, nada, os calendários deste país imobilizaram-se há tanto tempo que nos esquecemos deles, março e abris sem significado apodrecem em folhas de papel pela paredes, com os domingos a vermelho à esquerda numa coluna inútil, Luanda é uma cidade inventada de que me despeço**, e, na **Mutamba, pessoas inventadas tomam autocarros inventados para locais inventados, onde o MPLA subtilmente insinua comissários políticos inventados**. (ANTUNES, 2007, p.59, grifos nossos)

Diante desse silêncio e do rompimento da linearidade discursiva histórica, a literatura representa como um dos únicos discursos capazes de (re)produzir uma reconstituição histórica do passado histórico. Os textos literários após a Revolução dos Cravos, que buscam tematizar a Guerra Colonial, ganham espaço em um vazio historiográfico, assim releem, revisitam e rememoram o passado, criando indícios para reescrever a história recente negada pela representação estatal.

> **O medo de voltar ao meu país comprimi-me o esôfago**, porque, entende, deixei de ter lugar fosse onde fosse, estive longe demais, tempo demais para tornar a pertencer aqui, (...). **Flutuo entre dois continentes que me repelem, nu de raízes, e busca de um espaço branco onde possa ancorar**, (...)." (ANTUNES, 2007, p. 182, grifos nossos).

Ademais, a literatura combate essa amnésia nacional, proporciona a sociedade portuguesa recuperar o direto social de produzir e de comunicar a sua memória coletiva, pois "aponta sempre para o que falta no mundo e em nós" (PERRONE-MÓISES, 2006, p.104).

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um

> povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 33)

Ao tecer os textos ficcionais permeados por fatos históricos, nesse caso a Guerra Colonial, o autor possibilita ao leitor ter acesso a um espaço de reflexão sobre a contemporaneidade e as fraturas históricas que constituem a identidade e a cultura nacional.

> **O avião que nos traz a Lisboa transporta consigo uma carga de fantasmas que lentamente se materializam**, oficiais e soldados amarelos de paludismo, atarraxados nos assentos, de pupilas ocas, observando pela janela o espaço se cor, de útero, do céu. Reais são as camionetas cinzetas à espera no aeroporto, o frio de Lisboa, os sargentos que nos examinam os documentos no vagar lasso dos funcionários desinteressados, o trajecto até ao quartel onde as nossas malas se empilham numa confusão cónica de volumes as despedidas rápidas na parada. (ANTUNES, 2007, p.193, grifos nossos)

Além disso, promove uma análise do contexto social, sendo um meio de enfretamento entre os discursos apresentados como verdade e aqueles que estão à margem da história oficial, assume a tentativa de resgaste dos últimos anos do império ultramarino português e expõe por meio da linguagem as fraturas, os traumas e as consequências das ações que adotadas por aqueles que estavam à frente do país.

> **Os políticos de Lisboa surgiam-me como fantoches criminosos ou imbecis defendendo interesses que não eram meus e que cada vez menos o seriam**, e preparando simultaneamente a sua própria derrota: os homens sabiam bem que eles e os filhos deles não combateriam, sabiam bem de onde vinha quem na mata apodrecia, tinham morto e visto morrer demais para que o pesadelo se prolongasse muitos ano, os fuzileiros haviam desfilado uma noite pelo quartel-general do Luso entoando insultos todas as tardes ouvíamos a emissão do MPLA às escondidas, alimentávamos mulheres e filhos com salários de miséria, demasiados estropiados coxeavam ao fim da tarde por Lisboa, nas mediações do anexo do Hospital Militar, e **cada coto era um grito de revolta contra o incrível absurdo das balas** ( ANTUNES, 2010, p.111, grifos nossos)

Diante disso, ao estabelecer uma associação com a reescrita de discursos históricos, a literatura torna-se instrumento de recomposição de traumas e instrumento das lutas coletivas. Assim, preenche os vazios e dá voz aos fatos que foram silenciados, constrói caminhos em busca da representação das rupturas. Os textos literários apresentam-se como um discurso que possibilita o questionamento da história e dos acontecimentos, bem como uma visão crítica sobre a sociedade.

> Sempre apoei que se erguesse em qualquer praça adequada do País um monumento ao escarro, escarro-busto, escarro-marechal, escarro-poeta, escarro-homem de Estado, escarro-equestre, algo que contribua, no futuro, para a perfeita definição do perfeito português: gabava-se de fornicar e escarrava (ANTUNES, 2007, p. 22).

Nesse caminho, ao colocar em cena os fatos que foram deixados de lado no processo de redemocratização portuguesa e no cenário pós-colonial, a obra *Os Cus de Judas* oferece ao seu leitor um novo modo de olhar e refletir sobre a guerra na Angola e a degradação da condição do homem, uma vez que a experiência humana retratada no romance é dolorosa, em um espaço que não há diálogo amigável entre os personagens, não há desejo de troca de experiências culturais e aqueles que sobreviverem trarão no corpo as marcas de uma guerra fraticida.

> Se a revolução acabou, percebe?, e em certo sentido acabou de facto, é porque os mortos de África, de boca cheia de terra, não pode podem protestar, e hora a hora a direita os vai matando de novo, e nós, os sobreviventes, continuamos tão duvidosos de estar vivos que temos receio de, através da impossibilidade de um movimento qualquer, nos apercebermos de que não existe carne nos nossos gestos nem som nas palavras que dizemos, nos apercebermos que estamos mortos como eles, acomodados nas urnas de chumbo que o capelão benzia e de que se escapava, apesar da solda, um odor grosso de estrume (...) (ANTUNES, 2007, p.59)

Ao expor o passado como fruto amargo que carrega consigo as piores lembranças, o autor cria um espaço de releitura, propõe o enfretamento com o que deseja seja esquecido, coloca em cena os traumas e expõe feridas, assim apresenta ao leitor um novo modo de encarar as situações que dão origem ao texto literário, oferece a dúvida e o espaço para o questionamento. Assim, a história é problematizada com o intuito de questionar, não há um retorno dos fatos de maneira nostálgica, o diálogo com o passado permite que a personagem entenda, recontextualize e ressignifique a guerra diante do presente.

## 4. O ESPAÇO E O TEMPO

> *(...) o gigantesco, inacreditável absurdo da guerra, me fazia sentir na atmosfera irreal, flutuante e insólita. (ANTUNES, 2007, p.49*)

O texto é marcado pelo delineamento das fronteiras geográficas e territoriais, que foram desenhadas pelos movimentos de libertação da antiga colônia e ao mesmo tempo se fundem, tornando-se um só, como uma linha tênue que separa Angola de Lisboa. Além disso, o espaço de origem é transfigurado, o local de conforto e de aconchego quando criança se transforma em um bestiário e a casa dos pais em um zoológico. Já a casa das tias aparece como alegoria espacial de Portugal em que se vê as imagens do continente africano e o espectro de Salazar.

A narrativa de Lobo Antunes, encontra-se estruturado em vinte e três capítulos intitulados e ordenados de acordo com o alfabeto, de A a Z, ao longo dos quais há uma mescla de dois planos temporais: o presente (Lisboa) e o passado (África). O primeiro, período cronológico de uma noite, é marcado pelo monólogo do narrador personagem, *a priori* uma mesa de bar e após em seu apartamento, que relata a uma mulher as angústias após oito anos de sua experiência da guerra nos vinte sete meses que esteve com a tropa portuguesa.

> Espere um instante, deixe-me encher o copo. (...) para se poupar a si mesma o espectáculo derrisório da minha comoção, comoção de bêbado, às duas da manhã [...]. E aqui estamos nós, afogados também, franzindo de tempos a tempos as vieiras das pálpebras, polvos de aquário borbulhando palavras que a música de fundo dissolve num murmúrio em surdina de maré, você a escutar-me com a tranquila paciência das estátuas (...). (ANTUNES, 2007, p.69)

Já o segundo, o passado, que é apresentado por fragmentos soltos e resgatados dos destroços, os quais ganham forma pela memória do narrador personagem ao voltar para lembranças da infância, recordação da família, o momento que parte para a guerra e o retorno ao seus país após sobreviver a uma luta que, ao seu ver, foi vazia de sentido.

> Passámos vinte e sete meses juntos nos cus de Judas, vinte e sete meses de angustia e de morte juntos nos cus de Judas nas areias do Leste, nas picadas dos Quiocos e nos girassóis do Cassanje, comemos a mesma saudade, a mesma merda, o mesmo medo, e separámo-nos em cinco minutos, um aperto de mão, uma palmada nas costas, um vago abraço, e eis que as pessoas desaparecem, vergadas ao peso da bagagem, pela porta de armas, evaporadas no redemoinho civil da cidade. Fardado, com um saco cheio de livros no ombro e outro de roupa na mão, Lisboa ergue perante a mim a sua opacidade de cenário intransponível vertical, lisa, hostil, sem que nenhuma janela abra diante dos meus olhos sequiosos de repouso, côncavos favoráveis de ninho. (ANTUNES, 2007, p.194)

Sendo assim, o tempo e o espaço são elementos que guiam a narrativa, trabalhados de diversas formas pelo autor, por exemplo, por meio da linguagem com o uso de metáforas, pois

> (...) jogar uma metáfora numa conversa é como interrompe-la de chofre, por tempo suficiente para fazer uma careta, ou tirar uma fotografia do bolso e exibi-la, ou aprontar para uma faceta dos arredores, ou esbofetear o rosto do interlocutor, ou dar-lhe um beijo. Jogar uma metáfora num texto é usar grifos, ilustrações, ou pontuações ou diagramações esquisitas (RORTY, 2007, p. 48-49)

Assim, conduzindo o leitor, como se em uma dança fosse, a transitar pelos espaços e pelos tempos e percebê-los como fluidos e únicos que se apresentam em perspectivas diversas, que se chocam e que se misturam ao longo do texto. Tal ação só é possível de acontecer no momento em que o autor dá "voz" para as memórias da personagem.

## 5. DESDOBRAMENTO DE UMA AUSÊNCIA: A MEMÓRIA

*(...) dar lugar ao indizível é manejar um espaço onde seja possível acolher o outro, o entre, o indecidível e o indefinível – o contrário ao universo concentracionário. As escrituras da memória não podem nem devem suprimir o indizível (Marina Camilo de Oliveira)*

No decorrer do texto narrativo, a memória conduz as lembranças e as inquietações do narrador personagem, que diante de um fluxo de pensamentos interrompe o presente para dar lugar aos fatos que foram esquecidos, pois como afirma Seligmann- Silva (2003, p. 295) "a memória só existe ao lado do esquecimento: um complementa e alimenta o outro, um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve".

Dessa maneira, na tentativa de verbalizar sua experiência que permanece no esquecimento, pois "a dor dorme com as palavras"[89], o narrador faz uma suplica para que sua vivência não tenha sido em vão, clama por um pedido de socorro, expõe que sua luta de nada afetou aqueles que permaneceram na pátria portuguesa e que após o fim das lutas negam tal fato.

> **Escute. Olhe para mim e escute, preciso tanto que me escute**, **me escute** com a mesma atenção ansiosa com que nós ouvíamos os apelos do rádio da coluna debaixo de fogo, a voz do cabo de transmissões que chamava, que pedia, voz perdida de náufrago esquecendo-se da segurança do código (...) **escute-me** como eu escutava o radio latir aflito do meu sangue nas têmporas, o meu sangue intacto nas têmporas (...) (ANTUNES, 2007, p.57, grifos nossos)

Ao expor esse passado e suas lembranças carregadas de símbolos negativos, o narrador personagem coloca em destaque os efeitos do passado histórico de seu país, ressalta as dores absorvidas da época que lutou pela soberania portuguesa. Assim, utiliza da linguagem poética e agressiva, das metáforas, das descrições e das digressões, bem como dos sentidos (visão, olfato, tato, audição e paladar) para compor de forma irônica as lembranças da moral patriótica sustentada pela família, pela religião e pelo estado.

> (...) a felicidade, esse estado difuso resultante da impossível convergência de paralelas de uma digestão sem azia com o egoísmo satisfeito e sem remorsos, continua a parecer-me, a mim, que pertenço a dolorosa classe dos inquietos tristes, eternamente a espera de uma explosão ou de um milagre, qualquer coisa de tão abstracto e estranho como a inocência, a justiça, a honra , conceitos grandiloquentes profundos e afinal vazios que a família, a escola, a catequese e o Estado me haviam solenemente impingido para melhor me domarem, para extinguirem, se assim me posso exprimir, no ovo, os meus desejos de protesto de revolta (ANTUNES, 2010, p.121-122).

Ao recorrer a memória, elemento que surge de maneira despretensioso na obra e para um leitor desatento passaria despercebido, o autor nos mostra que um simples relato iniciado em um bar traz consigo grandes problemas. Nesse contexto, durante essa conversa temos a personagem que revive mentalmente todos os horrores que a luta portuguesa pela defesa de seu território permitiu experimentar, sendo "a dolorosa aprendizagem da agonia" (ANTUNES, 2007, p. 43) exposta e confrontada por meio da linguagem ao contar aquilo que deseja esquecer e ao mesmo tempo quer lembrar para evitar que venha acontecer novamente.

[89] Título da obra escrita por Mariana Camilo de Oliveira publicada pela editora 7Letras em 2011.

> A memória confere sentido ao passado como diferente do presente e do futuro e é como se tornasse épica a luta pela sobrevivência, possível na figura do narrador. Evocações da memória configuram o passado e a capacidade de reter, subjazendo a garantia de identidade e, igualmente, conferindo a imortalidade pelo lembrar os mortos. O que é memorável não morre. Aliás, a morte não chega com a velhice, mas com o esquecimento. O reforço do revelar e exibir a sua individualidade enquadra a coragem de possibilidade e realização quotidiana, que nos reporta para a já clarificada diferença entre estar vivo e estar completamente vivo. Mais, o contar histórias revela o sentido sem cometer o erro de defini-lo, suscita o assentimento e a reconciliação com as coisas tal como são na realidade. O caráter da revelação é específico da ação e do discurso, sendo representado e reforçado pela repetição. (MONTOLLI, 2013, p. 47)

Diante disso, a memória produz um discurso que privilegia a crítica a Portugal enquanto colonizador, pois ao tentar manter seu império ultramar provocou marcas nos dois lados, naqueles que foram colonizados e naqueles que colonizaram. Outrossim, provoca embate em elementos enraizados na cultura portuguesa, como a visão ufanista para as conquistas além mar e no processo de formação da identidade nacional.

Ao longo do texto, percebemos que narrador personagem se percebe fora de um contexto lusitano, sua identidade está perdida, não pode ser reconstruída ou voltar a ser o que era antes, pois não se identifica com o seu país. O discurso do texto literário se torna um caminho de questionar as ações do governo antes, durante e pós período colonial, bem como o papel sociedade diante desses fatos, pois aceitou o discurso defendido pelas autoridades e não se propôs a questionar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem veio aqui não consegue voltar o mesmo (...) o mundo-que-português criou são esses luchazes côncavos de fome que não nos entendem a língua, a doença do sono, o paludismo, a amibíase, a miséria*
(ANTUNES, 2007, p.57)

Ao longo deste trabalho propusemos analisar o enlace entre ficção e história como processo de releitura de um passado histórico. A obra *Os cus de Judas*, de António Lobo Antunes, por meio das malhas discursivas, dialoga com o período da Guerra Colonial, o qual foi marcado por lutas desiguais e pela injustiça, deixando feridas abertas naqueles que participaram ativamente, sobretudo nos campos de batalha.

Dessa maneira, ao evidenciar esse fato histórico, o autor busca meios de confrontar os discursos ditos como verdade oficial, abre caminhos para repensar, reconstruir e, de certa maneira, rasurar esses dados, mostrando que há outras maneiras, outros olhares e outras verdades sobre os fatos, pois "quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (ADICHE, 2019, p.33)

A relação entre história e ficção no romance de Antunes é conduzido pela memória, pois "memória sou de quem a mim me fabricou" (SARAMAGO, 1985, p.155), assim que resgata os acontecimentos e, dessa forma, tenta apresentar à sociedade portuguesa um pedido de desculpas pelas escolhas daqueles que estavam no comando de Portugal, bem como tenta se redimir da culpa que carrega pelo silêncio à época.

A retomada do fato histórico na obra em questão não é nostálgica, mas sim marcada pelo desajuste entre o ideal nacionalista, fruto de um discurso de ordem colonialista, e a imagem atual

do país diante de um novo contexto político e social. Sendo assim, o acontecimento histórico é problematizado à luz do presente. Dessa maneira, a narrativa ficcional, por meio das recordações do narrador personagem, registra e conserva para as próximas gerações o horror, a agonia e o sofrimento de uma guerra, que deixa cicatrizes em uma sociedade, além de ressaltar "a pálida alegria colonial" que "tinge de tristeza cada gesto" (ANTUNES, 2007, p. 173).

**Referências**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANTUNES, António Lobo. *Os cus de Judas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

COSSON, R; SCHWANTES, C. Romance histórico: as ficções da história. *Itinerários: Revista de Literatura*, Araraquara, n.23, p.29-37, 2005.

FERREIRA, A. C. A narrativa histórica na prosa do mundo. *Itinerários: Revista de Literatura*, Araraquara, n.15/16, p. 133-140, 2000.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

MONTOLLI, Carolina. *História, Discurso e Memória*: Crimes da Ditadura Militar na Perspectiva Internacional. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2013. KOBO EPUB

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: *Flores da escrivaninha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins, 2007.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1985.

SELIGMAN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SYLVESTRE, Fernanda Aquino. *Originalidade e transformação: a magia da criação na metaficção de Robert Coover*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade De Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2003.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# LITERATURA SENEGALESA: O TEMA DA MENDICIDADE NO ROMANCE *LA GRÈVE DES BÀTTU* (1979), DA ESCRITORA AMINATA SOW FALL

Ana Cláudia Romano Ribeiro[90]
Gabriela Rodrigues de Oliveira[91]

**Resumo**: Neste artigo, buscamos apresentar nosso objeto de estudo em um mestrado financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n. 2021/02552-7: o romance *La grève des bàttu* (1979), da escritora senegalesa Aminata Sow Fall, que, por meio de sua narrativa, representa literariamente um tema atual e presente em diversas sociedades, a mendicidade. Partindo do pressuposto de que os elementos sociais, culturais e ideológicos fazem parte das obras africanas (OYOUROU, 2009), e de que o seu meio social "funciona como a tela de fundo dos textos narrativos africano" (OYOUROU, 2009. p. 09 -10), é possível compreender as mudanças que a literatura senegalesa sofreu ao longo dos anos, visto que a sociedade serviu, no mais das vezes, como inspiração para seus escritores. É por meio desta perspectiva, na qual os escritores africanos utilizam seu contexto social e político para escrever suas obras, que lemos o romance *La grève des bàttu* de Fall. Em um primeiro momento, trazemos rapidamente algumas discussões a respeito da literatura francófona (COMBE, 2010). Em seguida, fazemos um breve panorama do início da produção literária no Senegal (BAMPOKY, 2018; OUPOH, 2015). Para isso, consideramos importante contextualizar, ainda que de modo resumido, o processo de colonização, descolonização e o pós-colonialismo na África Ocidental Francesa (BOAHEN, 2010; MAZRUI et al., 2010; OLIVEIRA, 2010; THIOHNG'O, 2011), uma vez que esses processos influenciam na produção literária escrita do Senegal e, por conseguinte, na produção de Fall. Por fim, apresentaremos os elementos presentes na narrativa, que auxiliam na construção do tema da mendicidade dentro da obra literária *La grève des bàttu*.

**PALAVRAS CHAVES:** Aminata Sow Fall. La grève des bàttu. Literatura senegalesa; Mendicidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Dominique Combe, em *Les littératures francophones. Questions, débats, polémiques* (2010), apresenta uma divisão entre países que receberam a língua francesa de maneira imposta e países em que a língua francesa se encontra presente de forma natural; essa divisão corresponde ao "Mundo francófono do Norte" e ao "Mundo

[90] Professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: acrribeiro@unifesp.br. Orcid: 0000-0002-0923-3228.

[91] Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de São Paulo e formada em Licenciatura em Letras Português-francês pela mesma universidade (2020). Essa pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo: n 2021/02552-7, e orientanda por Ana Cláudia Romano Ribeiro. E-mail: gabriela.rodrigues18@unifesp.br. Orcid: 0000-0002-9823-5080.

francófono pós-colonial do Sul[92]". Do primeiro grupo fazem parte os países onde a língua francesa nasceu dos desenvolvimentos linguísticos locais; já o segundo representa os países que foram colonizados por países de língua francesa e nos quais, devido a isso, o idioma francês passou a fazer parte da vida linguística desses países, após um processo de dominação durante o qual a língua do colonizador entrou em contato com as línguas locais dessas regiões, provocando um "choque" linguístico (COMBE, 2010, p. 9). Essas regiões já conviviam com várias outras línguas; a língua francesa criou, assim, mais situações de assimetrias plurilinguísticas nesses países.

Combe evidencia ainda que os países francófonos do Sul tiveram sua literatura marcada pelo processo de colonização pelo qual passaram e que deixou testemunhos nas representações culturais dessas sociedades: "As literaturas francófonas das Antilhas, do Magrebe e da África subsaariana trazem a marca evidente de uma interação das línguas e das culturas, em uma confrontação muitas vezes violenta" (COMBE, 2010, p. 9). Nesse sentido, as literaturas francófonas correspondem a uma grande diversidade que precisamos levar em consideração quando as estudamos, visto que "a identidade não se reduz à língua" (apud COMBE, 2010, p. 9), cada uma das sociedades que faz parte desse universo francófono representa modos de organização políticos, culturais e históricos distintos.

Nesse contexto, dentre os países do "Mundo francófono pós-colonial do Sul", está o Senegal, país de origem da escritora Aminata Sow Fall. O Senegal, assim como outros países da África Ocidental e Equatorial, foi colonizado pelos franceses, sofrendo com isso a invasão e a dominação de seu povo e de suas terras. Esse processo colonizador, de acordo com Aimé Césaire (2006), tirou diversas possibilidades das mãos dessas sociedades, uma vez que elas foram submetidas a uma forma de ser e estar no mundo estranha a elas.

No processo de descolonização dessas sociedades, que ocorreu por volta de 1940, os movimentos políticos, sindicais e literários foram importantes para organizar formas de luta que deram mais engajamento e autonomia às colônias. Foi exatamente neste momento político e social que nasceu, na África Ocidental Francesa[93], o movimento da literatura africana de expressão francesa anticolonialista. Há, portanto, nesse período, uma busca pela autonomia, pelo entendimento e pela construção da identidade por parte dos diversos povos africanos, concomitante com a crítica da colonização (OUPOH, 2015). O movimento literário da negritude tornou-se símbolo de extrema influência para a liberação dos povos africanos, trazendo para o debate temas como a questão racial, a opressão, entre outros. Vale ressaltar, portanto, que o caráter engajado e político sempre foi um aspecto importante dessa literatura. De acordo com Onyemelukwe (2003):

> (...) souvent, en Áfrique, l'écrivain se fait aussi politicien; par exemple Léopold Sédar Senghor, Kenneth Kaunda, Agostinno Neto, Dennis Brutus, Ezekiel Mphalele, Christopher Okigbo, Chinua Achebe,

[92] Visualizamos esse contexto na divisão que faz Combe entre o "Mundo francófono do Norte" e o "Mundo francófono pós-colonial do Sul". Fazem parte do primeiro grupo os seguintes países: "Europa (Suíça, Bélgica, Luxemburgo, Vale de Aosta, Romênia); América do Norte (Quebec, (...) no Canada: Acadia, Ontário, Manitoba), nos Estados Unidos (...): Louisiana, Vermont etc.), Terra Nova" (COMBE, 2010, p. 9). O segundo grupo conta com África (Magrebe: Tunísia, Argélia, Marrocos) e África subsaariana (Costa do Marfim, Senegal, Chade, Mali, Níger, Gabão, Camarões, Congo); Caribe (Guiana, Martinica, Guadalupe, Haiti); oceano Índico (Madagascar, Djibouti, Comores, Ilha da Reunião, Ilhas Maurício); Oriente Médio (Síria, Líbano, Egito); sudeste da Ásia (Vietnã, Camboja, Laos); Pacífico (Nova Caledônia, Polinésia francesa) (cf. COMBE, 2010, p. 9).

[93] Correspondem à AOF os seguintes países: Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, Mali, Mauritânia, Níger, Senegal e Togo.

> Gabriela Okara, Cyprian Ekwensi (...) Tout ce que nous venons d'évoquer tient à souligner le fait que la littérature et la politique ne font qu'un tout. (ONYEMELUKWE, 2003, p. 89). [94]

Como lembra essa citação, muitos escritores foram também políticos em seus respectivos países[95]. Após a independência dos países da África Ocidental Francesa, em 1960, eles depositaram sua fé no movimento da negritude, ou seja, na elite cultural formada por jovens que se tornaram figuras importantes em seus países, e que teriam agora que lidar com as marcas que o colonialismo havia deixado (BAMPOKY, 2018, p. 44).

Acreditava-se em uma nova forma de administração, já que agora o poder estava nas mãos dos próprios africanos. Contudo, não foi isso que aconteceu, uma vez que boa parte da elite intelectual continuou a perpetuar ideais da época do colonialismo. Segundo Bampoky, "houve uma continuidade da ideia de alienação e da opressão do negro pelo negro." (cf. BAMPOKY, 2018, p. 45). Nesse contexto, nasce um novo movimento pós-independência cujos agentes eram escritores "neocoloniais" e cujo objetivo era fazer face a esse momento de transformações sociais. De acordo com Bampoky, os escritores passaram a escrever sobre essa situação política com um "(...) tom de desilusão e de denúncia à violência e à corrupção dos novos dirigentes africanos (...)" (BAMPOKY, 2018, p. 45).

Nos anos subsequentes, outra virada importante na produção literária africana se dá pela presença da escrita de autoria feminina. De acordo com os estudiosos, no Senegal, a produção realizada por homens começou um século e meio antes que as mulheres conseguissem tornar-se escritoras. O pesquisador Guèye (2005) comenta que o poder colonial privilegiava oferecer educação aos garotos e não às garotas. No Senegal, a primeira obra de autoria feminina publicada foi *Tilène au Plateau* (1975), da romancista Nafissatou Niang Diallo. A segunda foi a obra *Le revenant* (1976), de Aminata Sow Fall[96], autora que nós estamos estudando.

Em 1980, Fall ganhou o *Grand prix littéraire d'Afrique noire* ("Grande prêmio literário da África negra") com seu romance intitulado *La Grève des bàttu* (1979), nosso objeto de estudo, que foi traduzido em várias línguas e adaptado para o cinema (cf. GUÈYE, 2005, p. 14). O romance traz em seu título marcas do universo social de Fall, com a presença da palavra em wolof *bàttu*. De acordo com Onyemelukwe, essa palavra significa: "cabaça" ou "tigela", "recipiente": ela é o objeto que os mendigos utilizam para

---

[94] "(...) frequentemente, na África, o escritor também se torna um político; por exemplo, Léopold Sédar Senghor, Kenneth Kaunda, Agostinno Neto, Dennis Brutus, Ezekiel Mphalele, Christopher Okigbo, Chinua Achebe, Gabriela Okara, Cipriano Ekwensi (...). Tudo o que acabamos de evocar destaca o fato de que a literatura e a política são uma só." (Tradução nossa.)

[95] Léopold Sédar Senghor é um exemplo disso. O poeta foi o primeiro presidente do Senegal. Governo o país de 6 de setembro de 1960 a 31 de dezembro de 1980.

[96] Aminata Sow Fall nasceu em Saint-Louis, no Senegal, em 27 de abril de 1941. Diplomou-se em licenciatura em línguas modernas na universidade da Sorbonne e trabalhou como professora de Letras modernas no Senegal. De 1974 a 1979 ela fez parte da *Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement du Français*, na qual pode auxiliar na elaboração de materiais para o ensino de francês na África. Nos anos seguintes, de 1979 a 1988, foi diretora da divisão de *Lettres et Propriété intellectuelle* no Ministério da Cultura e diretora do *Centre d'Études et de Civilisation*. Foi fundadora da Editora Khoudia, do *Bureau africain pour la défense des libertés de l'écrivain* (BADLE) em Dakar, do *Centre international d'études, de recherches et de réactivation sur la littérature, les arts, la culture* (CIRLAC) e *do Centre africain d'animation et d'échanges culturels* (CAEC). Além desse percurso de vida como professora e em organismos públicos voltados para a educação, Aminata Sow Fall faz parte da primeira geração de romancistas do Senegal (GUÉYE, 2005, p. 7-12).

pedir esmola, comidas e outras coisas (1998, p. 122). Por extensão de sentido, o objeto designa a população de mendigos e o título designa "A greve das tigelas", ou seja, "dos mendigos que se servem da tigela". *La grève des bàttu* conta com 14 capítulos e a narrativa se passa no Senegal. Faremos, a seguir, um breve resumo do romance e apresentaremos a forma com que o tema da mendicidade se faz presente na obra.

### 1.1 O tema da mendicidade no romance *La grève des bàttu*

O romance é ambientado na sociedade senegalesa recém-independente. O personagem denominado Mour Ndiaye é um político que ocupa o cargo de diretor do serviço de salubridade, mas que almeja o cargo de vice-presidente da República. Ndiaye tem a missão de tirar os mendigos da cidade principal do país, junto com o seu assistente Kéba Daboye. Para eles os mendigos são "dejetos humanos" ("*déchets humains*", FALL, 2001, p. 11), devem ser removidos da sociedade. O grupo de mendigos, ao ser expulso dos pontos principais da cidade, pensa em formas de lidar com a situação.

Vislumbramos, pois, dois núcleos dessa sociedade. Por um lado, temos o primeiro, composto pela esfera administrativa do país que representa a classe política e mais privilegiada. Por outro lado, temos o grupo dos mendigos. Esse grupo de indivíduos acaba representando a esfera dos socialmente marginalizados. Isto posto, tomemos como ponto de partida o primeiro grupo aqui mencionado, que toma forma por meio de Mour Ndiaye, um dos principais personagens da obra.

Para continuar com sua boa reputação no âmbito das relações políticas, Ndiaye quer a todo custo retirar os mendigos da cidade. Em um diálogo com Kéba, após algumas contestações de seu assistente, Mour lhe diz: "Keba, não tem o que explicar, é preciso encontrar um jeito de fazer essas pessoas desaparecerem. A reputação do nosso serviço está em jogo. Você quer que nos chamem de ineficazes, de incapazes?" ("*Kéba, il n'y a pas à comprendre, il faut y mettre les moyens pour que ces gens-là disparaissent. Il y va de la réputation de notre service. Faut-il que l'on nous traite d'inefficaces, d'incapables?",* FALL, 2001, p. 13). Como se percebe, Mour não está preocupado com o destino desses indivíduos, a única coisa que lhe interessa é manter sua reputação. Se ele conseguir tirar os mendigos das ruas da cidade principal do país, tem esperanças de que irá conseguir o tão almejado cargo de vice-presidente.

Esse grupo de mendigos é composto por homens, mulheres, cegos, velhos, mancos, crianças, dentre outros, de que fazem parte pessoas com problemas físicos que as relegaram à mendicidade:

> *Une multitude d'hommes et de femmes de tout âge; des grands et des petits, des infirmes et des valides, tirant tous leur pitance de la main tendue. Nguirane Sarr est présent, cet aveugle toujours cravaté, à col amidonné et crasseux, à lunettes noires avec cadre doré, à costume éternellement bleu marine et à canne blanche.* (FALL, 2001, p. 24)
>
> Uma multidão de homens e mulheres de todas as idades; adultos e crianças, enfermos e saudáveis, todos tirando seu sustento da mão estendida. Nguirane Sarr está presente, esse cego sempre de gravata, de gola engomada e imunda, com óculos escuros de moldura dourada, terno eternamente azul marinho e bengala branca.

Lemos, acima, a descrição da diversidade desse grupo, do qual o personagem Nguirane Sarr, que é cego, faz parte. Nguirane e Salla Niang são personagens cruciais na

organização deste grupo. Após as medidas violentas tomadas por Mour Ndiaye e seu assistente, Nguirane Sarr diz para o seu grupo:

> *Ils commecent à nous rendre l'existence impossible.Parce qu'on est des mendiants, ils croient qu'on n'est pas des hommes faits comme eux! (...) Ils m'ont battu, aujourd'hui. Ils ont déchiré mes habits, ils ont confisqué ma canne et ils ont cassé mes lunettes. C'est trop, c'est trop. Est-ce qu'on traite ainsi un être humain ? Nguirane est exténué. Une balafre sanglante surplombe son oeil droit et se prolonge jusqu'à son oreille* (FALL, 2001, p. 43-44)
>
> Eles começam a tornar nossa existência impossível. Por sermos mendigos, eles acreditam que não somos homens feitos como eles! (...) Hoje me bateram. Rasgaram minhas roupas, confiscaram minha bengala e quebraram meus óculos. Éxageraram, exageraram. É assim que se trata um ser humano? Nguirane está exausto. Ele está com um corte sangrento em cima do olho direito que vai até a orelha.

A partir do excerto, vemos que Nguirane fica indignado pela forma como foi tratado: além de ser agredido, tomaram-lhe sua bengala e ele teve seus óculos quebrados, sem falar de seu ferimento perto do olho. Nguirane considera esse tipo de ação absurda: nenhum ser humano deveria ser tratado dessa forma. Essa sequência narrativa evidencia a cólera do personagem, além de colocar sobre os olhos do leitor a violência exercida pelos órgãos públicos. Tamanha é sua revolta que Nguirane diz: "Já que eles querem guerra, vamos guerrear contra eles" ("*Puisqu'ils veulent la guerre, faisons-leur la guerre*.", FALL, 2001, p. 45).

Salla Niang, concordando com a fala de Nguirane, inflama a raiva dos outros mendigos com a sua fala:

> *- Il est temps de se réveiller, les gars. Nguirane a raison. Ce n'est pas par amour pour nous que l'on nous donne. C'est vrai, cela. Organisons-nous! Pour commencer, n'acceptons plus qu'on nous jette ces petites pièces blanches et légères qui ne peuvent même plus servir à l'achat d'un bonbon, d'un tout petit bonbon (...). Vous avez entendu? Montrons-leur que nous aussi, nous sommes des hommes! Et surtout plus de voeux avant d'avoir reçu une aumône bien grasse! Les gars, êtes-vous d'accord?* (FALL, 2001, p. 48)
>
> - Está na hora de acordar, pessoal. Nguirane tem razão. Não é por amor que nos dão [esmola]. Isso é verdade. Vamos nos organizar! Para começar, não aceitamos mais que nos lancem essas moedinhas brancas e leves que não servem nem para comprar uma bala, uma balinha de nada (...). Vocês ouviram? Vamos mostrar para eles que nós também somos homens! E, sobretudo, nenhum desejo antes de ter recebido uma esmola bem gorda! Pessoal, vocês estão de acordo?

Com um discurso ainda mais efervescente, Salla incita os mendigos a não aceitarem nenhuma caridade que não seja generosa. Salla evidencia ainda que a caridade não é feita por amor ou benevolência e, portanto, eles (os mendigos) deveriam exigir mais. Importante ressaltar que, no romance, as pessoas que fazem as doações e/ou sacrifícios geralmente o fazem com o intuito de, a partir desses gestos, conseguir realizar suas aspirações pessoais. Isso é uma prática comum nessa sociedade. O grupo concorda, em conjunto, fazer uma "greve". Eles não iriam mais para as ruas principais da cidade e

permaneceriam na casa de Salla, conhecida como a casa dos mendigos – afastada do centro da cidade. Logo, aqueles que quisessem dar-lhes algo deveriam ir até lá.

Apresentados esses dois núcleos sociais, o conflito é então estabelecido: de um lado, Mour como representante dos órgãos de poder, de outro, a esfera dos mendigos que compõem uma classe subalterna. Ambientado em uma sociedade recém–independente, é possível ouvir o tom de denúncia das ações de opressão praticadas pelos políticos. Esse tom de denúncia também está na sugestão de que esses novos dirigentes estão preocupados sobretudo em proteger seus interesses pessoais. Assim, no romance, os temas:

> *(...) la mendicité, l'engouement pour le pouvoir économique, et la révolte figurent dans* La grève des battù *comme thèmes centraux. En effet, ce que fait Aminata Sow Fall c'est une satire acerbe contre la mendicité à Dakar qui représente toute autre ville en Afrique ex-coloniale. Pourtant, elle a pour point de mise non seulement les mendiants mais aussi les gens de l'administration post-coloniale. (...) C'est dire que la gendarmerie joue tout bêtement le rôle d'instrument d'oppression, d'interlocuteur valable institutionnel des dirigeants du Sénégal comme ailleurs en Afrique d'après indépendance*[97]. (ONIEMELUKWE, 1998, p. 123-125)

A mendicância, utilizada por Fall como um dos temas principais de seu romance, permite que trate de problemas sociais, políticos e, em última instancia, até mesmo linguísticos dessa sociedade. Fall também traz para o romance a questão da falta de políticas públicas para auxiliar os mendigos deficientes, que não são considerados como indivíduos. Acerca disto, Oniemelukwe salienta que "a mensagem principal de Fall" parece ser a de que "os deficientes, em uma sociedade, não devem se humilhar implorando pela sobrevivência" (2003, p. 95).[98]

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, nos basearemos nos estudos de Oyuorou que, acerca das obras dos escritores africanos, evidencia que:

> (...) *le milieu naturel du romancier transparaît dans ses écrits. En effet, la société fonctionne comme la toile de fond des textes narratifs africains. C'est une source féconde d'inspiration. Ainsi, cadre rural, faits marquants de la vie communautaire et acteurs essentiels de l'univers social traditionnel sont-ils évoqués abondamment. Bien plus, l'idéologie et les richesses culturelles des peuples ne sont guère passées sous silence. En d'autres termes, la tradition est omniprésente dans ces textes narratifs.*[99] (OYOUROU, 2009. p. 09-10)

---

[97] "(...) a mendicância, a ambição de poder econômico e a revolta aparecem em *La greve des battù* como temas centrais. De fato, o que Aminata Sow Fall está fazendo é uma sátira amarga contra a mendicância em Dakar, que representa todas as outras cidades da África ex-colonial. No entanto, seu foco não está apenas nos mendigos, mas também nas pessoas da administração pós-colonial. (...) Isso quer dizer que a gendarmaria simplesmente desempenha o papel de instrumento de opressão, de interlocutor institucional válido dos dirigentes do Senegal, como em outras partes da África do pós-independência."

[98] "*Que les handicapés d'une Société ne doivent pas s'humilier en quémandant pour survivre paraît être le message-clé de Fall*".

[99] (...) "o meio natural do romancista transparece em seus escritos. De fato, a sociedade funciona como a tela de fundo dos textos narrativos africanos. É uma fonte fecunda de inspiração. Assim, cenário rural, fatos marcantes da vida comunitária e atores essenciais do universo social tradicional são evocados abundantemente. Além disso, a ideologia e as riquezas culturais dos povos não passam despercebidas. Em outros termos, a tradição está onipresente nesses textos narrativos".

Como lemos no excerto, os elementos sociais, culturais e ideológicos aparecem e são constitutivos nas obras africanas; o meio social "funciona como a tela de fundo dos textos narrativos africanos". De fato, como salienta Oyourou, "(...) os romances de Aminata Sow Fall são marcados pela presença de uma panóplia de personagens pertencentes, essencialmente, à sociedade tradicional" (2009. p. 32). É tendo em mente que as literaturas africanas carregam consigo o universo social de seus escritores que buscamos compreender a obra de Fall e, mais especificamente, o tema da mendicidade no romance *La grève des bàttu*. Pretendemos entender melhor as implicações do conflito entre os grupos sociais, relacionando-as assim, ao universo social, político e cultural senegalês.

Desse modo, com nossos estudos esperamos responder as seguintes questões: 1) como o tema da mendicidade é construído no romance *La grève des bàttu*?; 2) como ele se correlaciona com o universo sociopolítico, cultural e linguístico senegalês?; 3) como, por meio da obra literária, conseguimos conhecer um pouco do meio social da autora e, portanto, da francofonia?.

Para chegar a essas respostas temos os seguintes objetivos específicos que irão nos nortear nesse processo:

1) compreender as especificidades do gênero narrativo em que se inscreve – o romance -, estudar o foco narrativo, a ação, as personagens e, por fim, o tempo e o espaço físico, social e psicológico nesta obra; 2) analisar o tema da mendicidade e as marcas do colonialismo na organização política da sociedade senegalesa independente e o pós-colonialismo; 3 ) investigar o papel das tradições e da religião na sociedade senegalesa; 4) estudar as questões suscitadas pelo termo "literaturas francófonas"; 5) analisar a presença de palavras em wolof: 6) o hibridismo linguístico no romance.

Neste momento, estamos em processo de desenvolvimento dos aspectos 1 e 2 dos nossos objetivos específicos. Ao final de nossa pesquisa acreditamos que conseguiremos produzir um estudo aprofundado acerca do romance de Aminata Sow Fall e de um tema atual, presente em diversas sociedades de diversas formas.

## 1.2 Considerações finais

A partir deste artigo, fruto de nossa comunicação realizada no simpósio intitulado *Figurações pós-modernas nas literaturas portuguesa e africanas contemporâneas: rasura, redescrição e linguagem*, coordenado pelas professoras Camila da Silva Alavarce e Gisele Pimentel Martins, a quem agradecemos a acolhida e discussão do nosso trabalho, apresentamos brevemente o contexto francófono, no qual o romance de Aminata Sow Fall está inserido, evidenciando como o termo *literatura francófona* engloba universos diversificados e que representa sociedades e culturas distintas. Por meio da divisão entre "Mundo francófono do Norte e Mundo francófono pós-colonial do Sul", Combe nos mostra as questões linguísticas, históricas e sociais que estão presente nessas sociedades e que fazem com que a produção literária realizada em língua francesa seja diversa e apresente características especificas de seu meio.

Traçamos o percurso do nascimento da literatura de expressão francesa anticolonialista, que se deu por volta de 1940, destacando que, assim como os movimentos sindicais e políticos, o movimento literário da Negritude foi de suma importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e fomento à independência na África Ocidental francesa.

Mostramos que a literatura senegalesa escrita por autoras mulheres foi realizada anos após a produção masculina, sendo, portanto, prejudicadas nesse processo de escrita e produção literária. Aminata Sow Fall que, infelizmente, ainda é pouco conhecida e pouco estudada em nosso país, representa o pioneirismo da escrita realizada por mulheres na literatura senegalesa. Fall apresenta uma rica produção literária que vem sendo cada vez mais lida e discutida.

Seu romance intitulado *La grève des bàttu* (1979), nosso objeto de estudo, deu a Fall um grande reconhecimento, além de ter sido traduzido para diversas línguas e de ter sido adaptado para o cinema. A obra traz o tema da mendicidade que ganha relevo com as personagens Salla Niang e Nguirane Sarr. Além disso, por meio dos núcleos que se estabelece dentro da obra, o grupo dos mendigos e o grupo da esfera administrativa representada por meio pelo personagem Mour Ndiaye, o tema da mendicidade se consolida e se desenvolve na narrativa literária.

Apresentamos, por fim, nossos objetivos específicos e nosso percurso para realização da pesquisa. Estudando a *La grève des bàttu*, almejamos fomentar o interesse nos estudos referente a literatura senegalesa e, em particular, fomentar a difusão da produção literária de Fall. Com isso, acreditamos que contribuiremos com o campo de pesquisa das produções literárias de expressão francesa no Brasil.

## Referências


BAMPOKY, Providence. A literatura negro-africana de expressão francesa: uma nova forma de resistência ao colonialismo. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, vol. 9, n. 1, julho de 2018.

BOAHEN, Albert Adu (ed.). **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2.ed. Brasília: Unesco, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Cahier d'un retour au pays natal – Diário de um retorno ao país natal**.Tradução de Lilian Pestre de Almeida. São Paulo: EDUSP, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le Colonialisme**. Paris: l'AAARGH, 2006.

COMBE, Dominique. **Les littératures francophones: Questions, débats, polemiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

FALL, Aminata Sow. **La grève des bàttu**. 2. ed. Paris: Le Serpent à Plumes, 2001.

GUÈYE, Médoune. **Aminata Sow Fall, oralité et société dans l'oeuvre romanesque**. Paris: L'Harmattan, 2005.

MOURA, Jean-Marc. **Littératures francophones et théorie postcoloniale**. 3ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2019.

ONIEMELUKWE, Feoma Mabel. Sow Fall et oeuvre littéraire ou politique dans *La grève des bàttu*?. **Journal of the humanities**, vol. 9, n. 6, 2003.

ONIEMELUKWE, Feoma Mabel. Grève et révolte dans *La grève des bàttu* d'Aminata Sow Fall. Agora: **Journal of Foreign Languages Studies**, vol. 2, n.1, 1998.

OUPOH, Bruno Gnaoulé. Histoire littéraire et littératures africaines. **Les Cahiers du Grelcef**, Canada, n. 7, 2015, p. 65-84.

OYOUROU, Benson Cobri. T**radition et renouveau dans l'esthétique romanesque d'Aminata Sow Fall**. Tese (Letras) – Universite de Cocody – Costa do Marfim, 2009. Disponível em: http://archives.uvci.edu.ci:52003/data/THESES_LETTRE_MODERNE/THESE_63693686 7257017269.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# DIÁLOGOS NA REDE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO MEDIADA PELAS TDICs NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joseane Bispo Oliveira Marques[100]
Valéria Rios Oliveira Alves[101]

**Resumo:** O contexto pandêmico da COVID-19 que assolou o mundo em 2020 convidou a todos nós professores para o redimensionamento de nossas práticas de ensino e para a adaptação de metodologias ativas utilizadas no ensino presencial para os meios virtuais na modalidade do Ensino Remoto Emergencial. Improvisadamente, com escassos recursos disponíveis, professores e professoras fizeram as necessárias e possíveis adaptações de seus planos de aula e de suas rotinas para ajustar-se ao caos educacional agravado pela crise sanitária. Mesmo diante do ciclo da precariedade imposto à educação brasileira, conforme exposto em Ribeiro (2021), muitas são as experiências docentes exitosas nesse período conturbado que temos vivenciado. Desse modo, este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir uma experiência interdisciplinar de ensino levada a efeito em uma escola pública estadual no interior da Bahia durante o ano de 2020, que buscou a construção de diálogos entre Literatura e História, por meio da mediação das diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e da leitura e produção de gêneros multimodais em interações nas redes sociais *Whatsapp* e *Instagram*, plataformas de videoconferência como o *Google Meet* e o *Zoom* entre outras ferramentas digitais para a produção de conteúdos educacionais e produções dos estudantes. Nossa discussão encontra seu lastro teórico em pesquisadores como Bunzen e Mendonça (2013) acerca das múltiplas linguagens em sala de aula; Rojo (2013; 2019) nas discussões em torno do uso das tecnologias na educação e dos multiletramentos; dentre outros autores que discutem a interdisciplinaridade e o ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial; Tecnologias; Educação Básica.

## 1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta nossa experiência docente no contexto do Ensino Remoto Emergencial em 2020 na elaboração e execução do projeto "Diálogos: história e literatura", demonstrando como essa vivência contribuiu para a nossa formação enquanto educadoras e analisando as aprendizagens possibilitadas aos estudantes pelas atividades propostas.

A experiência relatada neste artigo foi desenvolvida no Colégio Estadual Felipe Cassiano em Várzea do Poço, município do interior baiano localizado no Território de

[100] Mestre em História e Cultura Urbana (UNEB), Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), joseanebiss@hotmail.com
[101] Mestre em Estudos Linguísticos (UEFS), Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), valerieletras@gmail.com

Identidade Bacia do Jacuípe. O público-alvo constituiu-se de cerca de 35 estudantes do Ensino Médio durante os meses de junho e julho de 2020, quando as aulas presenciais se encontravam suspensas na rede pública estadual da Bahia, por conta da pandemia do Novo Coronavírus. Neste período, as escolas foram convocadas a lançar mão de estratégias diferenciadas para manter o vínculo estudante-escola no contexto emergencial que se impunha, cabendo aos professores efetuar as mudanças necessárias ou possíveis em suas propostas, a despeito do "ciclo de precariedade" assentado na escassez de recursos, de equipamentos e de formação (cf. RIBEIRO, 2021) para enfrentarem os desafios cotidianos, sobrepondo-se àqueles advindos da nova realidade instaurada pela pandemia.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza interpretativista e de viés qualitativo, na qual as professoras pesquisadoras voltam seu olhar crítico para suas práticas docentes a fim de refletir acerca do próprio fazer pedagógico e analisar as possíveis contribuições desta experiência para o ensino e a aprendizagem de História e Literatura no Ensino Médio mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs.

Para fins de organização do texto, apresentamos inicialmente algumas das concepções teóricas que orientaram nossa prática, visando esclarecer como compreendemos o ensino e aprendizagem da leitura numa perspectiva interdisciplinar. Em seguida, descrevemos a proposta e as atividades desenvolvidas no projeto e, por fim, refletimos sobre nossa experiência, avaliando-a e ressaltando os resultados.

## 2 PERCURSOS TEÓRICOS DO ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA

As dificuldades de leitura e compreensão de textos nas diversas etapas da educação básica já são conhecidas de professores e pesquisadores há muito tempo. Mesmo no Ensino Médio, quando se espera que o aluno tenha desenvolvido várias habilidades relativas aos usos da linguagem, ainda se observa um baixo desempenho dos estudantes em atividades que demandam uma perspectiva analítica e crítica da leitura.

É consenso nas pesquisas sobre leitura (cf. MARTINS, 2006; PAULINO, COSSON, 2009; SILVA, 2013) que a maioria das atividades de literatura propostas nos livros didáticos e em atividades do currículo escolar pouco tem contribuído para a formação do leitor literário, pelo contrário, as propostas de interpretação que, geralmente, se debruçam sobre fragmentos de textos canônicos, distantes da linguagem e da realidade dos jovens, acabam por afastá-los da literatura e , consequentemente, da prática de leitura.

Cosson (2009) nos diz que, especialmente no Ensino Médio, quando a literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e historicismo e não possibilita a apreciação dos textos, de modo que a soma de conhecimentos sobre literatura se sobrepõe à experiência literária. Isso nos faz pensar nas concepções de leitura que têm atravessado os currículos e programas de ensino nas escolas que se revelam, em muitos casos, pouco producentes na formação de leitores.

Acerca das diferentes concepções de leitura, Coracini (2005) nos fala de três perspectivas que tem influenciado os modos de se conceber e pensar a leitura: 1) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; 2) leitura enquanto interação: construção do sentido; 3) leitura enquanto processo discursivo. Na primeira, revela-se uma visão essencialista da leitura em que se acredita na existência de uma essência, de um sentido, cabendo ao leitor buscá-lo. Pode-se falar aqui em "des-cobrir ou des-vendar o sentido" depositado nas palavras ou nos signos; na segunda, leva-se em conta a existência dos

sujeitos autor e leitor, de modo que a leitura se constitui em um processo cognitivo de construção do sentido. Nesse caso, o olhar interacionista prevê a possibilidade de algumas leituras, mas que dependeriam "prioritariamente do texto e do autor [...], que as autorizaria ou não". Já a terceira concepção, aponta para um olhar de dentro sujeito, impregnado por sua subjetividade, que se constitui por sua historicidade. Assim, tomam-se "os sujeitos autor ou leitor, ambos produtores de sentidos e, portanto, de textos" (CORACINI, 2005: p.25). Tomar a leitura nessa perspectiva implica, então, considerar que os sujeitos e os sentidos são constituídos simultaneamente e determinados historicamente.

As concepções de leitura que engendram boa parte dos currículos escolares e que se revelam nos livros didáticos e nas aulas, não parecem ainda traduzir o entendimento da leitura como construção de sentidos, tampouco enquanto processo discursivo. Ainda para a autora, vigora intensamente na escola, a visão da leitura como decodificação, como a busca de um sentido único, o que silencia as vozes dos alunos, uma vez que para cada pergunta há sempre uma resposta dada como correta, seja a do livro didático ou a do professor, que autorizam, ou não, outras possibilidades de compreensão do texto lido.

Para tornar possível o ensino da leitura pelo viés da perspectiva discursiva, estudiosos apontam a necessidade de uso de estratégias metodológicas menos engessadas e mais atraentes e significativas, buscando a contextualização daquilo que se lê na e para a escola (SILVA, 2009: p. 12). Daí a necessidade, cada vez mais evidente, de encontrar caminhos que tornem possível uma aproximação dos estudantes do Ensino Médio com a leitura de textos literários e não literários, escritos, orais e multimodais que se relacionem às questões culturais e políticas de seu tempo, visando ampliar, de alguma maneira, as possibilidades de inserção dos estudantes nas diversas formas de participação social na vida cotidiana e nas esferas públicas digitais.

Para Rojo (2013, p. 7-8)

> "É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas."

Entendendo a necessidade de formar leitores críticos que façam frente às novas práticas discursivas na contemporaneidade a partir da discussão de questões sociais relevantes, desenvolvemos há alguns anos a proposta interdisciplinar "Diálogos: História e Literatura", projeto que busca ressignificar o ensino destes dois componentes curriculares ao considerar o contexto sócio-histórico, extraindo dele os temas de interesse dos estudantes para, assim, proporcionar a construção uma experiência válida de aprendizagem coletiva da leitura.

## 2.1 História e Literatura: quais os diálogos possíveis?

É sabido que textos históricos e literários compartilham, em certa medida, da pretensiosa capacidade de apreender as realidades humanas, dando conta de diferentes aspectos de tais realidades, dadas as suas particularidades e abordagens distintas. De acordo com Grecco (2014), é entre as décadas de 1960 e 1980, sob a influência dos estudos culturais, que a Literatura assume um novo papel dentro da disciplina de História,

como de significativa fonte de análise das diferentes visões de mundo que o homem apresentou em cada tempo e espaço.

Pesavento (2003, p. 82-83) explica que:

> a literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

Muitos historiadores, hoje, reconhecem no texto literário um campo privilegiado para a investigação de dados históricos, o que abre para nós uma vasta possibilidade de articular os dois campos de conhecimento e nossas atividades de ensino. Dessa forma, compreendemos, tal como Prado (2012) que as obras ficcionais podem ser lidas como entretenimento ou como lócus privilegiado para a leitura da sociedade em foco, além de abrir uma porta para a dimensão cultural, para questionarmos e refletirmos acerca das questões sociais, tornando-se uma fonte documental privilegiada para pensar a História.

Também não é ocioso lembrar que as novas orientações para o Ensino Médio, definidas pela Base Nacional Comum Curricular apresentam os conhecimentos não como tópicos isolados em cada componente, mas divide os direitos de aprendizagem em competências que sugerem ou apontam para uma abordagem interdisciplinar e dialógica. Uma das competências gerais da área de linguagens, por exemplo, é:

> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, 484)

É certo que o ensino da literatura desvinculado dos contextos sociais e históricos em que o texto foi produzido, ou a leitura de trechos isolados no livro didático não tornará possível o desenvolvimento dessa competência, tão complexa. Caberá, assim, o diálogo interdisciplinar para que o aluno seja motivado ou desafiado a ler o texto literário, estabelecendo as conexões necessárias com os outros campos de saber que o permitam alcançar a leitura crítica que se espera do estudante do Ensino Médio.

## 3. RELATANDO A EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

O projeto “Diálogos: História e Literatura” teve início em 2018, quando intencionamos vincular o ensino destas disciplinas em nossas turmas, buscando fomentar a leitura enquanto prática social ao abordar conteúdos afins das áreas de Linguagens e Ciências Humanas numa perspectiva interdisciplinar. Assim, construímos coletivamente uma proposta que nos ajudasse a promover o estudo de períodos e contextos históricos, utilizando-se da literatura como fonte documental para suas análises.

O reconhecimento do saber histórico interdisciplinar traz para a sala de aula linguagens alternativas, ampliando o conhecimento dos alunos quanto às novas fontes historiográficas. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, o uso escolar de diferentes documentos estimula a observação do aluno e contribui para sua reflexão, resultando num processo de construção do senso crítico (SCHIMIDT, 2005).

Na primeira metade do século passado, Dewey (1947) propôs uma metodologia cujos pressupostos eram o conhecimento dirigido à experiência e a educação como ação coletiva. No método de projetos desenvolvido por ele, consideram-se as diferentes capacidades, necessidades e experiências dos alunos. Inspirada por essa proposta e orientada pela concepção de escrita como prática social, Kleiman (2000, p. 38) desenvolveu o conceito de projetos de letramento como sendo:

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita [...]

Tomando como base esta definição conceitual de Kleiman, podemos situar a experiência que passamos a relatar como um projeto de letramento, uma vez que nossa proposta parte, exatamente, da leitura e produção de textos reais de interesse dos estudantes e enfatiza os aspectos sociais dos usos da escrita para a aprendizagem de temas relevantes para os alunos.

A cada ano, desde que iniciamos as atividades do projeto em 2018, nos preocupa eleger como tema transversal ou tema gerador um assunto que, além de perpassar os programas curriculares de ambas as disciplinas, seja socialmente situado. Desse modo, buscamos contribuir para a formação acadêmica, mas também para a formação crítica dos nossos alunos de modo que estes se percebam como sujeitos sociais e históricos. Cabe aqui, então, um pequeno e breve relato das atividades desenvolvidas nos anos anteriores, explicitando não só o tema escolhido por nós, bem como o contexto em que cada uma das propostas foi desenvolvida.

Em 2018, abordamos movimentos sociais ocorridos no interior do Brasil e da Bahia, especialmente a Guerra de Canudos e o Cangaço, a partir da leitura e discussão do livro literário "Seara Vermelha" (1986) do autor baiano Jorge Amado, dando conta do contexto histórico da Primeira República, conteúdo de História previsto para a terceira série do Ensino Médio, bem como da produção literária do projeto modernista de 1930, conteúdo convocado pelo currículo na disciplina de Literatura para a mesma série. A partir da leitura do livro, os alunos produziram o gênero pôster acadêmico, sob orientação das professoras, estabelecendo relações entre a obra amadiana (cenário, personagens, enredo) e os estudos do contexto social e histórico do período correspondente em nossa História.

Em 2019, em decorrência das manifestações em prol de uma intervenção militar ou ainda em favor da volta do AI-5 que ocorriam em nosso país, fomos interpeladas a levantar os conhecimentos prévios de nossos alunos acerca do Regime Militar de 1964, o que nos revelou o desconhecimento quase geral acerca deste período de nossa história por parte da turma. Decidimos, por isso, aprofundar as leituras de documentos históricos e livros que tratassem do Regime Militar de 1964 e seus desdobramentos. Selecionamos, então, a coletânea de contos literários "Você vai voltar pra mim" do escritor Bernardo Kucinsky (2014), em que todos os textos versam sobre os "anos de chumbo" no Brasil,

como ponto de partida para as discussões. As leituras literárias foram ampliadas por meio da exibição de filmes, leitura de depoimentos, análise de charges, entre outros materiais de pesquisa histórica, possibilitando a apresentação de seminários temáticos em grupos e a construção de um mural de ideias sobre a Ditadura, no qual os alunos puderam manifestar suas opiniões e compartilhar suas aprendizagens por meio da produção de textos escritos e imagens.

Em 2020, e infelizmente nos últimos anos, temos assistido a um crescimento vertiginoso dos discursos de ódio contra grupos minoritários na mídia, nas redes sociais, nas ruas. Nesse contexto, entendendo a necessidade de discutir o problema das ideias segregacionistas e preconceituosas em nossa sociedade, decidimos abordar por meio do diálogo entre nossas disciplinas um tema sensível e importante, também convocado pelo currículo para o Ensino Médio: a Segunda Guerra Mundial e a ascensão do nazismo. No cenário atual em que vemos perpetuar a discriminação de tantos grupos sociais, entendemos a importância de discutir em contexto escolar acerca da discriminação na ideologia nazista e seu impacto nos eventos do Holocausto. Para esta discussão, além dos documentos históricos, lançamos mão da leitura do livro "É isto um homem?" escrito pelo italiano Primo Levi (1988), cientista, escritor e sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz.

Tais escolhas, sempre vinculadas ao contexto social vivenciado pelos sujeitos, possibilitaram o desenvolvimento de leituras críticas evidenciando as práticas sociais da escrita literária e a apropriação da literatura "[...] não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos" (COSSON, 2009, p. 68).

Dado o momento de isolamento social imposto à todas as escolas por conta da pandemia da COVID-19, em 2020 o nosso projeto foi realizado na modalidade remota, o que nos trouxe novos e grandes desafios: manter contato com os estudantes mesmo com a suspensão das aulas; elaborar novas estratégias de comunicação; pensar em atividades que fossem desafiadoras e que provocassem os alunos ainda que sem nossa intervenção presencial. Tais desafios nos convocaram a delinear novos propósitos para o projeto, que nesta versão online ocupou os espaços virtuais como ambientes de formação e interação e nos quais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs, suscitaram o uso de metodologias ativas, possibilitando a participação dos estudantes como agentes de seus percursos de aprendizagem.

Na adaptação de nosso trabalho para a modalidade remota, foi necessário empreender uma exaustiva pesquisa de fontes confiáveis para embasar nossas propostas de atividades e para os estudos de nossos alunos. Nesse ponto, destacamos que o uso das TDICs permitiu não apenas a mediação das atividades enquanto ferramenta, mas adicionou à proposição inicial as múltiplas linguagens da rede, incorporando ao projeto a leitura e a produção de diversos gêneros discursivos multimodais inerentes aos espaços virtuais, além de trazer os alunos para o centro de seus processos de construção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa com seus pares.

### 3.1 Detalhamento das atividades propostas

Nesta subseção, socializamos as atividades levadas a efeito no contexto do projeto "Diálogos: história e literatura", detalhando a sequência de leituras, produções e análises propostas, a fim de analisar as possíveis contribuições deste trabalho para o ensino da leitura no Ensino Médio. Como antecipamos na seção anterior, o tema abordado em 2020 foi a Segunda Guerra Mundial e a ascensão do nazismo, escolha feita a partir da escuta

dos interesses dos estudantes e, também, da percepção das professoras sobre a necessidade de debater sobre intolerância e combater os discursos de ódio.

Sobre a importância de tal abordagem social e crítica, destacamos que, de acordo com a BNCC, cabe às escolas de Ensino Médio

> [...] contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (BNCC, 2018, p. 463)

Levando em conta estas orientações, bem como as competências gerais das áreas de Linguagens e Ciências Humanas Aplicadas, delineamos o objetivo geral do projeto, a saber:

- Reconhecer as conexões entre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto como fenômenos históricos, bem como, compreender a importância do antissemitismo e do racismo na ideologia nazista e seu impacto nos eventos do Holocausto, a partir da leitura de textos informativos e da obra "É isto um homem?" de Primo Levi".

Para dar conta deste objetivo geral, definimos objetivos específicos que seriam trabalhados por meio de blocos de atividades semanais orientadas pelas professoras. São eles:

- Entender que o Holocausto foi um divisor de águas, não apenas no século XX, mas em toda a história da humanidade, a partir da leitura de textos literários e outros documentos históricos;
- Investigar por que, como, quando e onde o Holocausto ocorreu, incluindo as principais tendências/antecedentes históricos que levaram e culminaram na "solução final", por meio de recursos diversos como: documentários, exposição virtual do Museu do Holocausto, leitura de testemunhos e histórias de vida;
- Ler e compreender a diversidade de textos que constituem a história do Holocausto: fotografias, peças publicitárias, panfletos, cartazes e adesivos produzidos pela Alemanha nazista, além dos testemunhos de sobreviventes;
- Refletir sobre os papéis e responsabilidades de indivíduos, grupos e nações ao enfrentar o abuso de poder, violações de direitos civis e humanos e atos genocidas;
- Compreender que o Holocausto não foi um acidente na história; não era inevitável. Isso ocorreu porque indivíduos, organizações e governos fizeram escolhas que não apenas legalizavam a discriminação, mas também permitiam que preconceitos, ódios e assassinatos em massa ocorressem;
- Entender que instituições e valores democráticos não são sustentados automaticamente, mas precisam ser apreciados, nutridos e protegidos;
- Questionar o papel do silêncio e da indiferença ao sofrimento alheio ou à violação dos direitos civis em qualquer sociedade, como um fator que pode - ainda que não intencionalmente - perpetuar esses problemas.

A cada semana, a intenção era propor leituras de diferentes gêneros textuais e discussão coletiva dos textos que resultassem em uma produção dos alunos. O quadro a seguir sintetiza as atividades realizadas, identificando o período de realização, o tipo de atividade, conteúdos abordados, as leituras propostas e a produção esperada dos estudantes.

**Quadro 1** – Atividades realizadas

| Período de realização | Tipo de atividade | Conteúdos abordados | Leituras Propostas | Produção esperada |
|---|---|---|---|---|
| Semana 1 | *Live* no *Instagram* | Breve contexto histórico do Terceiro Reich – Alemanha.<br><br>Propaganda racista e Antissemitista.<br><br>Holocausto (guetos, campos de concentração, campos de extermínio, eutanásia)<br><br>Resistência<br><br>A literatura como fonte documental | Documentário "A trajetória do genocídio nazista". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=frae04L0k7M&t=126s<br><br>Poema de abertura do livro "É isto um homem?" de Primo Levi; | Estudo dirigido pelo *Google Forms*<br><br>Discussão oral |
| Semana 2 | Interações via *Whatsapp*<br><br>Videoaulas gravadas | Da ascensão do nazismo ao Holocausto.<br><br>A propaganda nazista<br><br>Doutrinação nas escolas: antissemitismo e racismo | "A propaganda nazista" Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-propaganda-and-censorship<br><br>Compilação de folhetos, cartazes, e adesivos antissemitas. Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/antisemitism-photographs?parent=pt-br%2F3225<br><br>Capítulo "A viagem" de É isto um homem? de Primo Levi | Linha do tempo<br><br>Discussão oral |
| Semana 3 | Interações pelo *Google Meet* | A solução final<br><br>Programas de eutanásia<br><br>O sistema nazista de campos<br><br>Campos de concentração e campos de extermínio: Auschwitz-Birkenau | Visita ao museu virtual Estadunidense do Holocausto. Disponível em: https://www.ushmm.org/<br><br>"Auschwitz-Birkenau". Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/auschwitz-1 | Produção de texto dissertativo-argumentativo<br><br>Roda de conversa |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Semana 4 | Interação pelo *Whatsapp*<br><br>Videoaulas gravadas | O trabalho escravo nos campos<br><br>Documentando o número de mortos | Capítulo: "O trabalho" de É isto um homem? de Primo Levi<br><br>Gráficos, tabelas, mapas e fotografias em "Documentando o número de vítimas do Holocausto e a perseguição nazista" Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution | Produção de *Podcasts*<br><br>Questões de pensamento crítico pelo *Google Forms* |
| Semana 5 | Interação pelo *Whatsapp* e *Instagram* | Resgate e Resistência<br><br>Julgamento dos crimes de guerra | Capítulo: "Outubro de 1944" de "É isto um homem?" de Primo Levi<br><br>Fichas de identificação de sobreviventes e histórias de vida. Disponíveis em: https://encyclopedia.ushmm.org/landing/pt-br/id-cards | Produção de relatório de aprendizagens pelo *Google Forms* |
| Semana 6 | Interação pelo *Whatsapp* | O que aprendemos sobre os fatores de risco e sinais de alerta do genocídio? | Relatórios de aprendizagem dos estudantes | Escuta sensível das aprendizagens |

Detalhando a síntese apresentada no Quadro 1, passamos às descrições e análises reflexivas acerca da nossa prática docente.

Na primeira semana de atividades, realizamos uma *live* pelo *Instagram* apresentando o contexto histórico a ser estudado e a obra literária que seria usada como ponto de partida para as discussões. Assim, iniciamos o projeto socializando com os alunos a importância histórica da Segunda Guerra Mundial, focalizando especialmente o nazismo na Alemanha e os ideais que fundamentaram os horrores do Holocausto, na ocasião, compartilhamos também algumas leituras literárias e sugerimos livros, HQs, filmes e séries que poderiam instigar a curiosidade dos participantes. Ainda na primeira semana, estabelecemos contato com os alunos por meio de um grupo no *Whatsapp* no qual passamos a compartilhar os materiais de apoio para as atividades semanais de leitura e produção. A leitura inicial proposta foi a do documentário "A trajetória do genocídio nazista", produzido pelo Museu Estadunidense Memória do Holocausto, a partir do qual os alunos responderiam a um estudo dirigido, propomos também a leitura do poema de abertura de "É isto um homem?", escrito por Primo Levi, sobrevivente de Auschwitz. A discussão sobre o documentário e o poema teve boa participação dos alunos e suas primeiras impressões acerca do nazismo na Alemanha foram compartilhadas por meio de áudios e mensagens de texto e foram também registradas no estudo dirigido.

Dando sequência à proposta, a semana seguinte sugeriu a leitura de textos didáticos, com apoio de uma série de outros textos multimodais, tais como: fotografias, peças publicitárias, folhetos, cartazes e adesivos produzidos pela campanha antissemita alemã. Além destes materiais, produzimos videoaulas sobre as temáticas apresentadas, além de orientações para a leitura desses diferentes gêneros discursivos, a fim de contextualizar e orientar a construção dos conhecimentos dos estudantes acerca da

propaganda nazista e da doutrinação da juventude. A análise desses variados textos abriu caminho para uma rica roda de conversa com os estudantes sobre a massificação feita pelos alemães utilizando-se da instituição escolar como meio de propagação de sua ideologia racista. A proximidade dos estudantes com a temática do racismo e os acontecimentos hodiernos que retomam com força esse problema fomentaram uma significativa interação e troca de experiências. A produção sugerida nesta segunda semana foi uma Linha do Tempo, na qual os alunos deveriam organizar de forma cronológica os acontecimentos da ascensão do nazismo ao Holocausto.

A roda de conversa aconteceu na terceira semana, quando tentamos, sem muito sucesso, uma interação via *Google Meet*. Àquele momento em que as aulas regulares no ensino remoto ainda não haviam iniciado, muitos estudantes relataram dificuldades para baixar o aplicativo, para interagir com a plataforma ou mesmo a precariedade de seus equipamentos pessoais que se tornaram um obstáculo para a atividade. Assim, percebemos a participação de um número bem menor de alunos interagindo por esta ferramenta, o que nos fez priorizar as redes sociais *Whatsapp* e *Instagram* para as semanas subsequentes, uma vez que nosso público-alvo estava mais familiarizado com elas. As leituras propostas naquela semana, assim como a visita virtual ao museu do Holocausto, provocaram intensa troca de mensagens no grupo o que nos fez notar um grande interesse por parte da turma, especialmente nas imagens e documentos a que tiveram acesso pelo passeio online, através do qual puderam interagir com as fotografias e histórias de vida dos sobreviventes e de vítimas em Auschwitz.

A quarta semana do projeto trouxe um desafio maior para a produção dos estudantes. A partir da leitura dos textos informativos, do texto literário e das videoaulas, os estudantes deveriam produzir um *podcast* em que as principais informações dos textos fossem evidenciadas de forma dinâmica e criativa. Para tanto, os alunos receberam orientações sobre o gênero discursivo solicitado, além de *links* com tutoriais e aplicativos para sua produção. Mais uma vez, observamos que a precariedade dos equipamentos e a falta de acesso à internet de qualidade prejudicou o resultado de algumas produções. Ainda assim, aqueles que não conseguiram gravar um *podcast* de acordo com as características requeridas por conta das limitações tecnológicas, gravaram áudios ou produziram entrevistas fictícias, dando conta do objetivo primeiro da atividade que se centrava na compreensão do que foi lido e na produção de um novo texto oral que apresentasse o olhar particular dos alunos.

Fomos percebendo ao longo das semanas, o grande desafio que se avizinhava para o ensino remoto, uma vez que, sem nenhum tipo de auxílio para aquisição de bons celulares ou acesso à internet de qualidade, teríamos um quadro de ainda mais exclusão na educação. Acerca dos "ciclos da precariedade" que área de Educação enfrenta há muito, é importante citar aqui as palavras de Ribeiro (2021), em um texto provocativo publicado em meio ao contexto pandêmico, quando nos diz que

> Administrar uma situação de crise sanitária, tal como a que nos assolou em março de 2020, com os recursos necessários, já não seria fácil; sem esses recursos, a missão beira o impossível, embora nossa vontade de agir e de educar nos torne ágeis e quase mágicos/as. Em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso e politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea. Assimetrias sociais, econômicas e culturais se adensaram, puseram a nu as ideias que mal digerimos, em várias décadas, sobre cultura digital, letramentos e natividades digitais, causando preocupação em quem precisa lidar com o chão da sala de

> aula da educação básica, além de rubor naqueles que estiveram cegos/as às nossas condições concretas. (RIBEIRO, 2021, p. 3)

A despeito dessas e de outras tantas dificuldades percebidas e sentidas ao longo do caminho, explicitadas pela desistência de alguns estudantes, levamos adiante o projeto até sua conclusão. Na quinta semana, marcada pela leitura coletiva de mais um capítulo do livro "É isto um homem?" e dos testemunhos de sobreviventes do Holocausto, além da discussão oral na qual compartilhamos tais experiências de leitura, solicitamos dos alunos a produção de um relatório das aprendizagens construídas ao longo do projeto, registrando suas reflexões, inquietações, relações com o tempo presente e as possíveis implicações para suas vidas. Esse relato foi socializado em interações no grupo do *Whatsapp* e os registros entregues por meio de formulário.

A última semana do "Diálogos: História e Literatura" foi um momento de grande satisfação para nós enquanto educadoras, mas também de inquietação e muitas reflexões. Diante do caos que se instaurara na educação, da inviabilidade das aulas presenciais e da impossibilidade de alcançar todos os nossos alunos, havíamos chegado ao fim de uma proposta pedagógica exitosa, com envolvimento e atuação significativa dos estudantes participantes e produção de conhecimentos relevantes para além da escola. Nesta etapa final nossa provocação foi um alerta para o tempo presente. Desafiamos os alunos a refletirem sobre os acontecimentos políticos de nossa época, a observarem atentamente os fatores de risco e sinais de alerta para atrocidades em massa tais como: a instabilidade, as ideologias, a discriminação e violência contra grupos, discurso perigoso e conflito armado. Encerramos as atividades, então, com a escuta sensível dos estudantes que externaram o aprendizado construído nas semanas de estudo, as emoções suscitadas pelas leituras e a conscientização acerca da necessidade de responder às ameaças de genocídio.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o próprio fazer pedagógico não é tarefa das mais fáceis, porém talvez seja das mais necessárias uma vez que este exercício nos coloca diante do nosso fazer diário o que inclui observar não apenas os acertos em cada experiência, mas também as inseguranças, os desafios, as possibilidades de melhora e de mudança. Desse modo, podemos afirmar que a realização do "Diálogos: História e Literatura" de forma remota no meio de um contexto pandêmico, certamente nos trouxe um grande aprendizado sobre os processos de ensinar e aprender: afinar os caminhos de escuta e percepção das necessidades dos estudantes, aproveitar as ferramentas que estão disponíveis, ainda que não sejam aquelas pretendidas e sempre buscar o protagonismo do estudante em qualquer modalidade de ensino em curso.

Os resultados alcançados foram além do que esperávamos, dado o contexto desafiador em que se deu a realização do projeto. A adesão, participação e produção dos estudantes a cada etapa nos deu mostras de que sempre é válido propor alternativas ao ensino monológico centrado no professor/a, dando espaço para metodologias ativas nas quais o dialogismo e o protagonismo estudantil sejam estabelecidos.

As vivências relatadas aqui nos ajudam a refletir que, embora não seja recente a ideia de que é preciso usar ou incorporar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação às práticas pedagógicas, fazendo da escola um espaço dinâmico e inovador no qual o aluno possa se desenvolver de forma crítica e ativa para construir seus conhecimentos, afirmamos que enquanto não houver investimentos que assegurem a formação, o acesso e a posse dos recursos digitais necessários para tal inovação, permanecerá o uso tímido, improvisado e circunstancial das TDICs nas salas de aula. A

pandemia escancarou a precariedade, aumentou a exclusão e trouxe às claras as grandes e desafiadoras necessidades da Educação, o que será feito a partir de tais constatações?

Esperamos que a experiência relatada por nós, a despeito das dificuldades impostas pelo momento de sua realização, possa inspirar colegas professores/as para a construção de propostas interdisciplinares de ensino que busquem a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de responder às demandas de seu tempo, bem como a formação humana no sentido mais amplo para além dos muros da escola.

## Referências


AMADO, J. **Seara Vermelha**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília, 2018.

BUNZEN, C.; MENDONÇA. M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** Parábola editorial, 2013.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leituras**: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

GRECCO, G. de L.. História e literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Vol. 6 Nº 11, Julho de 2014. In: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10546. Acesso em 23 de maio de 2020.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.

KUCINSKI, B. **Você vai voltar pra mim e outros contos**. Cosac, 2014.

LEVI, P. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

PAULINO, G. COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. RÖSING, TANIA (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRADO, P. M. A. do. História e literatura: um diálogo possível. In: **Territorial:** caderno eletrônico de textos. Disponível em: https://www.cadernoterritorial.com/news/historia-e-literatura-um-dialogo-possivel-patricia-martins-alves-do-prado Acesso em 30 de setembro de 2021.

RIBEIRO, A. E. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. **Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história.** In: 308 Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

SILVA, V. M. T.. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Detimar Pereira de Lima[102]

**Resumo**: A pesquisa visa verificar de que forma o ensino de literatura contribui para o ensino de Língua Portuguesa e formação integral do educando na concepção contemporânea de ensino de literatura na educação brasileira. Pretende-se, também, identificar e analisar a proposição e o conteúdo da literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino fundamental, e compará-la com as sugestões pedagógicas de especialistas baseadas em pesquisas recentes sobre o assunto. O estudo consiste na leitura da BNCC, na catalogação da palavra literatura e termos a ela relacionados, na sua categorização e na interpretação de trechos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades com o intuito de interpretar os dados e obter respostas para a seguinte pergunta: qual a importância que a BNCC dá à literatura para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental? A análise da concepção de ensino de literatura voltada para o Ensino Fundamental na BNCC, considerando os estudos recentes sobre o ensino de literatura e a formação literária do leitor, permite chegar à conclusão de que há uma tentativa de silenciar as estratégias estilísticas, discursivas e simbólicas da literatura nesse documento por não a contemplar como objeto estético digno de ser apreciado com maior profundidade de análise, reflexão e interpretação, mas apenas como gênero textual sem relevância suficiente no ensino da Língua Portuguesa. A leitura do texto literário desperta o aluno para o encontro da literatura e estimula a imaginação e o conhecimento de si, do outro e do mundo.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Ensino Fundamental. BNCC.

## 1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa normatizar e definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem para os alunos desenvolverem durante os estudos nas etapas e modalidades da Educação Básica. Dada a importância da leitura literária no ensino fundamental para a aprendizagem dos alunos sobre si, o outro e o conhecimento da própria realidade através da narrativa literária, torna-se necessário analisar os parâmetros que a BNCC estabelece para o ensino da literatura nessa etapa do ensino na Educação Básica, como direitos de aprendizagem do aluno.

Este trabalho consiste na leitura e análise da BNCC à luz dos estudos de Andruetto (2012), de Perissé (2006), de Perrone-Moisés (2016) e de Zilberman (1985). O problema de pesquisa é investigado tendo em vista os seguintes objetivos: Identificar e analisar a

[102] Mestre em LETRAS pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), detimar.lima@hotmail.com

proposição e o conteúdo da literatura na BNCC, e compará-los com as sugestões pedagógicas de especialistas baseadas em pesquisas recentes sobre o assunto.

O trabalho compõe-se de uma revisão bibliográfica sobre a leitura, especificamente da leitura literária, em sala de aula e de uma análise documental da BNCC. A análise documental consistiu na leitura da BNCC, na catalogação da palavra literatura e termos a ela relacionados, na sua categorização e na interpretação de trechos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades com o intuito de interpretar os dados e obter respostas para a seguinte pergunta: qual a importância que a BNCC dá à literatura para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental?

## 2. ANÁLISE DA BNCC: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar a ocorrência da palavra literatura na BNCC e seus termos relacionados, constatou-se que a palavra não aparece na apresentação, introdução ou partes relacionadas à sua estrutura.

### 2.1. A literatura na Educação Infantil na BNCC

O termo literatura aparece em dois momentos na etapa da Educação Infantil. No primeiro, refere-se às experiências que o educador deve proporcionar às crianças a fim de que conheçam a si, aos outros e o ambiente através de brincadeiras, experiências com vários materiais, aproximando-as da literatura e das pessoas. No segundo, refere-se às experiências propostas pelo educador/mediador entre os textos literários e as crianças, contribuindo para desenvolver o gosto pela leitura, a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Em ambos os casos, literatura apresenta-se de forma genérica, sem alusão a seu conceito ou função. Entende-se que o simples contato da criança com literatura a despertaria para a arte. A criança não nasce gostando de ler; entretanto, ela pode gostar de literatura se entender a leitura do texto literário a partir de sua dimensão estética, que pode ocorrer por meio da mediação do professor em sala de aula.

A BNCC, ao se referir sobre o contato da criança com os textos literários, afirma que "essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza" (Brasil, 2018, p. 39). Realmente, essa é a função primordial da literatura; no entanto, quando essa função "se traduz nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se) " (Brasil, 2018, p. 39), percebe-se falta de critério, pois não se estabelece como o professor deve proceder para levar a leitura ao aluno com o objetivo de despertar a curiosidade pelo livro. María Tereza Andrueto afirma que é necessária a interação da criança com os livros para despertar o gosto pela leitura e descobrir sensações que somente a literatura pode lhe proporcionar, pois "todos sabemos o quanto é difícil, para não dizer impossível, que uma criança se converta em leitor porque recebeu um livreto num estádio de futebol ou na praia. " (Andruetto, 2012, p. 64-65).

A BNNC, nos campos de experiências na Educação Infantil, trata sobre o contato das crianças com textos literários para que se familiarizem com livros de vários gêneros, distingam entre ilustração e escrita e aprendam a direção e o método correto de escrita; reiterando assim, a literatura numa perspectiva pragmática, pois enfatiza a necessidade de conhecer os gêneros literários, sobretudo, classificá-los, ler para poder escrever e adquirir um saber sobre a escrita; obviamente que leitura e escrita estão inter-relacionadas, o

problema ocorre quando a leitura literária aparece com uma função meramente instrumental.

## 2.2. A literatura no Ensino Fundamental na BNCC

No componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos iniciais da BNCC, literatura apresenta-se como práticas de linguagem contemporâneas, referindo-se à intercorrelação das formas de participação nas atividades sociais através dos meios eletrônicos: "Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; [...]. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. " (Brasil, 2018, p. 68). Nesse trecho, um livro de literatura é equiparado a um filme, não há ênfase no valor da obra literária. Perissé (2006) enfatiza que somente quem tem sensibilidade pode perceber a diferença entre comunicação por meio de recursos tecnológicos e diálogo, e essa sensibilidade pode ser assegurada pela interação entre autor e leitor em um texto literário: "Podemos viver num mundo extremamente informativo, opinativo e comunicativo, mas paupérrimo de verdadeiro diálogo. " (Perissé, 2006, p. 19).

Além disso, a BNCC não estabelece um direcionamento a respeito da forma como um professor formador de leitor deve proceder quando o aluno concluir a leitura de um livro. Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela falta de prática de leitura, precisam de orientação específica para agir depois de ler um livro. Além do mais, o uso dos verbos *poder*, *seguir* e *acompanhar* está distante dos procedimentos sugeridos por especialistas. A verdadeira educação, conforme Perissé, visa " criar condições para que, em particular as crianças e os jovens, experimentem profundamente como a linguagem, essa realidade de todos e de ninguém, é 'fabricante de mundo'". (Perissé, 2006, p. 29).

As orientações sobre a produção de variados gêneros textuais que predomina na BNNC ilustram a dimensão instrumental da leitura. O tempo que o professor investirá para orientar os alunos para "produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, [...], dentre outras muitas possibilidades" (Brasil, 2018, p. 68), depois ler um livro de literatura, deveria ser aplicado ao que é peculiar na leitura do texto literário, a fim de despertar os alunos para a leitura e o encontro da literatura, além de estimular a imaginação e o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

## 2.3. A leitura literária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na BNCC

A BNCC reitera que, em documentos curriculares anteriores, os estudos teóricos e metalinguísticos sobre a literatura estão vinculados à reflexão e ao uso. A literatura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental não pode ser um fim em si mesmo, mas uma forma de levar o aluno a refletir sobre a língua/linguagem em práticas social de leitura e de produção.

Entretanto, a literatura não é especificada nas práticas de leitura; restringe-se à relação entre livros de literatura e textos científicos e jornalísticos: "Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias" (Brasil, 2018, p. 74). Nesse trecho, dá-se atenção especial às mídias digitais, à forma como os textos são divulgados no meio social, relegando a espaço secundário a literatura. Segundo Perrone-Moisés, o uso de textos não literários em detrimento aos textos literários em sala de aula priva os alunos do conhecimento de sua cultura, por isso "a introdução, nos programas escolares,

de textos comunicativos extraídos da mídia, mais fáceis e mais ao gosto dos jovens, em prejuízo dos textos clássicos, é uma irresponsabilidade" (Perrone-Moisés, 2016, p. 79).

Perissé (2006) ressalta que a finalidade principal do ensino visa ampliar a consciência do aluno para viver no mundo: "cabe aos professores [...] permitir que o contato vivo com a literatura traga à tona temas vitais, faça brotar a reflexão responsável, compromissada e entusiasmante. " (Perissé, 2006, p. 52).

A BNCC, ao tratar da literatura infantil e juvenil, alude à complexidade cognitiva das atividades de leitura que se expressam pela diversidade cultural nas diferentes produções e formas de expressão no sentido de ampliar o repertório do leitor pelo aumento progressivo de atividades de leitura desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas não explicita como a complexidade da leitura se desenvolve: "a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente" (Brasil, 2018, p. 75).

Essa "demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio" (Brasil, 2018, p. 75). Como ocorreria esse aumento progressivo das leituras de textos literários? Seria de forma qualitativa ou quantitativa?

Há que se analisar a qualidade das obras literárias, pois, conforme Zilberman (1985), "A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto, não abdica da integridade, assegurada pela pesquisa constante de uma arte original e criadora. " (Zilberman, 1985, p. 83).

## 2.4. A concepção de leitura literária na BNCC

A expressão leitura literária nas dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental alude à prática de leitura que possibilita a fruição estética, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência, o exercício de um direito do ser humano, assim como o "direito à informação e aos conhecimentos disponíveis" (Brasil, 2018, p. 86). No entanto, a concepção de leitura não está clara na BNCC; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura aparece como decodificação: "Saber *decodificar palavras e textos* escritos" (Brasil, 2018, p. 93, itálico no original). Neste documento não há sugestão de leitura que possibilite ao aluno apreciar a literatura e compreendê-la de uma forma que possa participar da leitura do texto e descobrir a multiplicidade de seu significado, pois o significado nunca é dado no texto. A leitura é uma construção de sentidos pelo sujeito; portanto, o grande desafio do professor de português no Ensino Fundamental é envolver os alunos na leitura de textos, especialmente do texto literário.

Na BNCC, literatura relaciona-se à diversidade de textos, culturas e suportes textuais que contemplam a organização do currículo escolar, na qual inclui a literatura universal e a literatura juvenil entre as diversas modalidades de expressão/interação que se dá na/pela língua. Ocupa-se, assim, de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, "como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais" (Brasil, 2018, p. 157). Nesse caso, a literatura é tratada como evento cultural, sem muita relevância para o ensino da língua portuguesa. No entanto, a leitura literária permite ao leitor compreender o que a linguagem cria e, assim, vivenciar a paixão

por assuntos que só a literatura pode traduzir. Este é um mundo aberto ao leitor, que o torna muito consciente de quem ele é, o que ajuda a entender tudo ao seu redor.

A literatura também faz alusão à leitura de livros que rompam com as expectativas de leitor, sobretudo se pertencerem ao mesmo gênero literário; nas habilidades de oralidade, menciona-se a compreensão e interpretação do texto através de leitura ou fala fluente, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais. Nesse caso, há preocupação mais na forma como o leitor faz a leitura do texto escrito do que no seu conteúdo. A leitura não é discutida como diálogo entre seus interlocutores: autor e leitor do texto, como descoberta do mundo.

Uma das habilidades específicas ao 5º ano, do ensino fundamental, trata do planejamento de produção de resenhas digitais em áudio ou vídeo sobre críticas de brinquedos e livros de literatura infantil "Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo. " (Brasil, 2018, p. 121). E, em uma das habilidades no eixo Análise linguística/semiótica do campo da vida cotidiana, propõe-se a "Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto) " (Brasil, 2018, p. 123).

A expressão texto literário, nos campos de atuação, contempla as dimensões formativas imprescindíveis no uso da linguagem, dentro e fora da escola, mostrando a importância desse tipo de texto em "uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas" (Brasil, 2018, p. 84).

Essas habilidades estão voltadas para finalidade prática e não contemplativa. A literatura não visa fins práticos, mas artístico. Entretanto, no campo artístico-literário, o texto literário é tratado do ponto de vista de sua composição e das configurações da situação de produção, ou seja, aos aspectos formais do texto, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança, sem levar em consideração a fruição literária. "Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção. " (Brasil, 2018, p. 159).

Quanto à fruição da leitura literária, possibilitando o desenvolvimento do senso estético, valorizando as dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, a BNCC cita como gêneros "lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros" (Brasil, 2018, p. 132), sem enfatizar as leituras de literatura clássica, principalmente dos romances infanto-juvenis.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar cada contexto em que a palavra literatura e termos a ela relacionados aparecem na BNCC, é possível ter noção de sua importância nesse documento. A literatura é objeto de pouca atenção, apresentando-se em sentido genérico, sem detalhamento e sem vinculação com a prática em sala de aula. As práticas de leitura não especificam literatura. Até mesmo nas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o termo aparece como práticas de leitura literária; como práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades; ou seja, literatura

aparece como campo de atuação da leitura, como fazer social específico e delimitado e não como eixo integrador de componentes curriculares.

A leitura literária na BNCC é um tipo de leitura em oposição a outras que tem como objetivo informar, conhecer, pesquisar, participar, entre outros, caracterizando-se pela fruição como prazer e satisfação, "sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; [...] dentre outras possibilidades" (Brasil, 2018, p. 71).

A Literatura na BNCC não permeia todo o componente curricular de Língua Portuguesa, não há um tópico específico sobre seu ensino e suas especificidades. A literatura não tem a mesma ênfase dos textos digitais no ensino de Língua Portuguesa que permeiam quase toda a área de Linguagem. A cultura digital impõe-se no contexto atual, mas é de lamentar a falta de reconhecimento da literatura como objeto essencial à formação da criança e do adolescente.

Por fim, a pesquisa entende que os gêneros literários precisam ser mais bem trabalhados em sala de aula, a fim de que a literatura seja contemplada como objeto estético digno de ser apreciado com maior profundidade de análise, de reflexão e de interpretação; tornando, assim, relevante para o ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

É preciso trabalhar com textos literários de diferentes gêneros, e é possível utilizar obras integrais da literatura nacional e estrangeira, mesmo com os problemas de falta de acervo e de biblioteca na escola. Na literatura, não basta focar na estrutura do texto literário, é necessário ir além: o ensino da leitura tem como principal função despertar o conhecimento do leitor sobre si mesmo, o outro e o mundo e mostrar-lhe as possibilidades da leitura para que o aluno perceba que outra realidade é possível, além do que está habituado a perceber.

O trabalho com a leitura de textos literários leva o aluno a perceber toda a maleabilidade da língua, como as várias formas de se expressar e, consequentemente, a compreensão da língua não como algo estático, pronto e acabado, mas como algo vivo a seu serviço para interação com o outro. Ao trabalhar com a leitura de textos literários, dar-se possibilidade ao aluno de ampliar sua capacidade de usar e viver a língua de forma autêntica em qualquer circunstância da sua vida social.

## Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. Caderno de pesquisa. Da pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. V. 52, 1985.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# A LITERATURA AMAPAENSE NA VIRADA DO SÉCULO XX POR MEIO DOS IMPRESSOS

Valdiney Valente Lobato de Castro (UNIFAP)[103]

**Resumo:** A disputa entre o Brasil e a França pelas terras amapaenses foi assunto de diversos jornais brasileiros no final do século XIX, o que despertou o interesse dos leitores de diferentes partes do país pelo Amapá. Quando, em 1943, o Amapá foi elevado à condição de território, as mudanças instauradas pelo governo recém implantado proporcionaram com que as condições de acesso à literatura se aperfeiçoassem. Incide nesse aspecto o objetivo principal deste texto: analisar, a partir de publicações principalmente literárias, como se desenharam, de 1900 a 1945, o acesso à leitura e a produção e circulação dos textos literários. Para tanto, foram coligidas publicações literárias e notas relativas ao desenvolvimento do território, as quais podem ajudar também a compor um cenário sobre as condições de leitura. Assim, a partir da pesquisa, será possível relacionar a evolução do Amapá com as produções literárias saídas nos jornais, bem como ampliar o entendimento sobre a relação que o Amapá, desde a virada do século XX, mantinha com os demais estados do país por meio da circulação dos impressos.

**Palavras-chave:** Literatura. Jornal. Século XX. Amapá.

O processo de independência das terras amapaenses esteve, por anos, atrelado a tentativas frustradas de desenvolvimento da região. Em meados do século XVIII, o governador da Província do Grão-Pará, Mendonça Furtado, impulsionou a tentativa de colonização e criou a vila de Macapá, porém os esforços malograram com as doenças tropicais e as chuvas que destruíam as lavouras. No auge da independência política do país, Macapá ganhou condição de cidade e os colonos receberam novos incentivos para povoamento, mas novamente não houve um resultado satisfatório.

Apesar desse insucesso inicial, nas décadas seguintes, a região foi povoada por estrangeiros sedentos pela exploração do ouro, soldados para servir na proteção da fronteira, negros fugidos dos senhores de escravos, desertores da guerra de cabanos, criminosos atraídos pela fisiografia que dificultava a prisão e alguns ilustres que vinham ocupar cargos nas cidades. Essa maioria desafortunada era administrada por um governo paraense que pouco censurava os desmandos que ocorriam no Amapá, o que resultava em diversas denúncias publicadas nas páginas avulsas editadas no Pará e reproduzidas nos jornais do norte ao sul do país. Esse movimento dos impressos demonstra o quanto a rede de circulação entre as províncias brasileiras era bem urdida, alcançando as regiões mais distantes.

[103] Doutor em Letras (UFPA), professor titular da Faculdade Estácio do Amapá, cursa estágio de pós-doutoramento em Letras na Universidade Federal do Amapá. e-mail: valdineyvalente@hotmail.com

Ser considerada uma terra remota e inóspita, graças às acusações de desmandos e descasos que proliferavam nos jornais, obscureceu, por muito tempo, a imagem sobre o Amapá desenhada pelo movimento dos impressos. Somente com o advento da República, quando a luta pela demarcação da terra gera a contenda com os franceses e o ilustre Barão do Rio Branco[104] é nomeado para defender os interesses do país, o Amapá começa a ganhar espaço nas folhas brasileiras. Devido à reputação do defensor e ao sucesso na empreitada, surgiram textos poéticos publicados nas páginas impressas aludindo à celeuma:

> Enquanto isso, uma victoria
> Celebrar podemos já!
> A victoria do direito
> No litígio do Amapá
> - Mostra a Suissa c'o esse feito,
> Que inda há juízes por lá.

Essa estrofe foi extraída da poesia "Semana Despida", publicada na segunda página do jornal semanal satírico *O Rio Nu*, em 05 de dezembro de 1900, e assinada por J. Pimentão. O texto alude aos principais acontecimentos do país e conclui com essa sextilha dedicada à vitória da causa. Em 12 de março de 1903, em virtude da contenda entre Brasil e Bolívia pelas terras do Acre, defendida novamente pelo Barão do Rio Branco, o jornal carioca *Tagarela* publica um soneto com acentuados elogios ao eminente personagem e lembra a causa do Amapá. Sob o título "Rio Branco", assinado por Miguel Galvão, a *Gazeta de Notícias* (RJ), em 10 de janeiro de 1904, publica um soneto destacando "o trabalho, o talento e o patriotismo" do aclamado defensor. Essa poesia foi reproduzida n' *O Paiz* (RJ) em 13 de janeiro de 1904, e na *Pacotilha* (MA) em 12 de março desse mesmo ano. Também a folha *Careta* (RJ), em 15 de maio de 1909, quando o Barão desiste de concorrer às eleições presidenciais, alude aos feitos do prestimoso herói nacional.

Se na metade do século XIX a imagem do Amapá representada nos jornais era pesarosa, maculada pelo descaso da região, na virada para o novo século, em virtude do litígio envolvendo o conhecido Barão do Rio Branco, a localidade se populariza. A partir dessa exposição, o verbete "Amapá" alcança o país: nas folhas dos jornais do Rio de Janeiro, há registros de doces, ruas, navios e lojas batizados como Amapá. Tornam-se comuns, nas folhas, anedotas, charadas e piadas que demonstram essa popularidade: "Qual a cidade do Pará que é formada por um adjetivo qualificativo, por um advérbio de lugar e por um instrumento de pedreiro? (3 sílabas)?" (AVANÇA, RIO DE JANEIRO, 01 JUL. 1904). E ainda, com o título "Conversando", n' *O Jornal*, do Ceará, assinado por Phonograma, sai o fictício diálogo, em 06 de dezembro de 1900:

> -Então, Chico, o Amapá já é nosso?
> - Já. Agora, é oiro que Deus manda!
> - Eu que gosto bem. Quero ver... Vamos emigrar para lá?
> - Para que, Maricas?

[104]José Maria da Silva Paranhos Júnior (1845-1912), o Barão do Rio Branco, foi professor, advogado, geógrafo, diplomata e jornalista. Tornou-se relevante pelas argumentações acerca dos processos de arbitramento das fronteiras brasileiras, entre as quais destaca-se o litígio contra a Argentina, garantindo boa parte dos estados de Santa Catarina e Paraná, em 1895; a vitória sobre a França quanto à fronteira do Amapá, em 1900; e em 1903, na contenda com a Bolívia sobre a região do Acre, seu maior feito e que lhe garantiu que seu nome fosse dado à capital do território conquistado.

> - Ora para que? Para arranjar oiro. Imagina eu chegando aqui toda coberta de oiro... pulseira, brincos, braceletes, broches, aigrettes... Jesus!...
> - Mas pensas que o oiro lá já está em obra? Ixe! O oiro está em bruto... É preciso tiral-o e arranjar dinheiro para purifical-o e então fazer obras...
> - Ahn... Então tu vaes tirar o oiro no Amapá, e eu fico aqui arranjando os meios para o resto...
> - Homem... isto assim...

Essa notoriedade também se eleva com o grandioso sucesso da peça "Amapá", escrita por Francisco Moreira de Vasconcelos[1] e representada em diversos estados do país[1]. A peça era do gênero "Revista cômico-lírico-fantástico" com música de Cavaller, Costa Junior, Capitani, Manoel dos Passos, Luiz Moreira, N. Pompilio, Alfredo Gama, Minelli, Luiza Leonardo e Francisca (Chiquinha) Gonzaga; e trechos de Carlos Gomes e Warney. O sucesso da música de Chiquinha Gonzaga fez com que a "Valsa Amapá" ganhasse um destaque com a atenção em outros jornais, como o carioca *A Noticia*, em 04 de janeiro de 1897. Quando, em 1900, Moreira de Vasconcelos falece, os jornais cariocas *A Imprensa*, em 26 de fevereiro de 1900, e *A Notícia*, no dia seguinte, lembram a peça por tantas vezes exibida. O movimento dos impressos contribui para assegurar o êxito da peça e divulgar ainda mais o nome do Amapá.

No entanto, esse trânsito intenso permite com que não apenas a designação Amapá circulasse por todo o país, mas as publicações de interesse amapaense também: a obra *O Amapá depois do laudo suiço*, escrita por Manuel Buarque e editada no Pará, foi divulgada no jornal alagoano *Gutenberg*, em 18 de novembro de 1908 e em 04 de maio de 1909. Também teve grande repercussão a folha *Pinsonia*[1], instalada, em 1895, em Belém e transferida, em 1897, para Macapá. O jornal, considerado o primeiro produzido no Amapá, era editado por Joaquim Francisco de Mendonça Júnior[1], responsável pela parte literária do periódico. Em muitas de suas produções, o Amapá está em evidência. Na gazeta paraense *A República*, por exemplo, em 23 de março de 1890, ele publica *O Príncipe Ibrahim*, com o subtítulo "Trechos de um romance inédito", narrativa ambientada "nos arredores da cidade de Macapá".

Desde o surgimento, o *Pinsonia* circula em diversos estados do país, por isso vários jornais divulgaram, em suas páginas, o recebimento do suporte: em 27 de dezembro de 1895, o *Gazeta da Tarde* (RJ) noticia o lançamento da "gazeta de Macapá"; o jornal potiguar *O Iris*, em 30 de setembro de 1897, também informa o recebimento do periódico; o baiano *Leituras Religiosas*, em 23 de junho de 1898, declara ter chegado o "Pinsonia, impresso e publicado em Macapá"; *O Sapo*, do Paraná, em 15 de abril de 1900, divulga o recebimento da folha; e o *Jornal do Ceará*, em 10 de agosto de 1904, acusa a "visita do jornal que se publica em Macapá".

O editor da gazeta, nome conhecido da nata cultural paraense por seu envolvimento na política e no jornalismo, muitas vezes teve publicado seu pseudônimo literário em notícias de cunho pessoal: o paraense *A República*, em 26 de maio de 1891, divulga que Múcio Javrot está saindo de Macapá de viagem para Belém; a folha também noticia, em 04 de junho desse mesmo ano, que o pai de Múcio Javrot havia falecido. Assim, o pseudônimo torna-se tão conhecido dos leitores que se sobrepõe ao nome oficial do jornalista, o que revela a extensão da dimensão cultural da literatura, uma vez que um amapaense, com destaque nas letras impressas em vários jornais do Pará, tem seu pseudônimo literário identificado pelos leitores dessas folhas. Socorro Pacífico Barbosa (2007, p.33) alerta sobre os pseudônimos utilizados na imprensa oitocentista, pois "havia

uma forte tendência ao anonimato" e "mesmo com a decifração de muitos deles, muito autor ficou esquecido pelo anonimato".

Essa pequena elite que se formava não significa que havia um grande desenvolvimento na região. Ao contrário. Ainda pertencentes ao governo do Pará, as terras amapaenses, logo após o laudo de Berna, foram reorganizadas. Nos anos iniciais do século XX, decretos e projetos oficializaram os municípios que distribuíam-se em Mazagão, Macapá e Montenegro[1]. Se essa nova composição do Amapá revelava um avanço significativo, a situação da região, gradativamente, desanimava: a corrida pelo ouro, nas regiões de Cunani e Calçoene, esmorecia; a desvalorização da borracha frustrava a extração; até a Fortaleza de Macapá era engolida pela floresta. A situação era desoladora. Reis (1949, p. 111) assinala que o censo de 1920 apresentava apenas 6.000 habitantes em Macapá, e que, em 1929, a Comissão de Inspeção de Fronteiras, comandada pelo general Cândido Rondon, detectou a decadência da região.

Apesar desse desalento econômico, Macapá continuava a interessar aos leitores: o jornal *Estado do Pará*, em 08 de julho de 1915, publicou uma matéria com diversas fotografias sobre o desenvolvimento do Oiapoque, que desde 1907 havia sido oficializado como colônia militar. A folha carioca *A Rua*, em 28 de fevereiro de 1920, apresenta uma longa nota sobre a colonização do Oiapoque[1], chefiada por Gentil Norberto, destacando a inauguração de uma nova linha de navegação para a região e a situação desoladora da situação da população. Em novembro de 1931, a revista carioca *Frufru* dedica duas páginas ao texto "Macapá: sentinela do norte", escrita por Enéas Martins Filho[1]. A matéria, com uma linguagem eivada de adjetivos enaltecendo a beleza da região, alude ao século XVII e à chegada dos portugueses nas terras do Cabo Norte para em seguida afirmar: "Macapá mantém-se firme como um atestado sólido de posse e de domínio nas terras que conquistou e que intrusos querem conquistar". Na década seguinte, em 16 de junho de 1934, a *Revista da Semana* (RJ) trouxe uma página inteira sobre três regiões: Macapá, Santarém e São Joaquim. Sobre as terras amapaenses, há fotografias sobre a praia de Macapá, o farol do antigo forte, a pedra do guindaste e o desembarque da equipe destinada à inspeção da fronteira. Nessa matéria, elogia-se o clima "agradável e ameno", o "tesouro insondável" do Rio Amazonas, entre outros aspectos da orla de Macapá.

Se nos primeiros anos do século XX as poesias que ilustraram os jornais brasileiros priorizavam a contenda com a França e a vitória do Barão do Rio Branco, nos anos posteriores as temáticas ampliam-se: o lirismo amoroso, o acróstico e o hino revelam produções desobrigadas de deter-se apenas às conquistas locais. Os autores residentes no Amapá, graças ao dinâmico movimento dos paquetes, tem consciência da circulação dos impressos e por isso escrevem seus textos para diferentes jornais do Brasil. E essas publicações rendem-lhes reconhecimentos. Em 16 de maio de 1914, o *Estado do Pará* divulgado o ofício expedido pela Academia Brasileira de Letras informando que Raymundo Melchiades Alvares da Costa, autor do soneto à Macapá, transcrito linhas acima, foi eleito por unanimidade como membro efetivo da respeitável instituição. No ano seguinte, a mesma folha divulga no dia 20 de novembro, pelo falecimento do autor, a homenagem da academia que "oferta uma coroa de flores a ser colocada em sua sepultura em Macapá".

Essa colaboração de autores amapaenses em diferentes jornais brasileiros revela que havia também uma maior quantidade de periódicos circulando no Amapá. Assim, após a primeira década do século XX, os jornais avolumam-se, os autores ganham mais espaço nas folhas nacionais, não escrevendo apenas para os jornais do Pará, e os temas dos textos literários diversificam-se. O Amapá alcança de tal modo o país que há prosa publicada em jornal carioca ambientada nas terras do cabo norte.

Desse modo, quando o Amapá é elevado à condição de território a situação da região não era promissora o que foi paulatinamente melhorando graças às iniciativas implantadas pelo governador, as quais vão possibilitar um desenvolvimento na estrutura social com mudanças significativas no que concerne às condições de leitura, como a fundação do primeiro jornal oficial, a implantação da biblioteca e as viagens mais rápidas a Belém, capazes de dinamizar o circuito dos impressos.

Nas páginas dos jornais é possível perceber como o Amapá vai, aos poucos, repercutindo na imprensa nacional. No início do século XX, com a conquista da região pelo respeitável Barão do Rio Branco e com o massacre no contestado, as notícias sobre o Amapá passam a compor os jornais brasileiros e os textos literários, geralmente, tematizam sobre o conflito e a contenda. A partir da conquista, o nome Amapá se populariza, os textos literários diversificam-se e tornam-se muito mais frequentes em gazetas de todo o país. Com a elevação à território, na década de 1940, os autores também ganham maior projeção, principalmente por meio do jornal oficial, suporte por onde grande parte da literatura amapaense circulou.

Desse modo, as páginas impressas são fontes primárias por onde se registra a memória coletiva do passado, capazes de revelar não só as transformações sociais ocorridas à época, mas também as impressões do homem imerso no momento dos acontecimentos, seja por meio de notícias sociopolíticas ou de textos literários. Nesse sentido, essas folhas oferecem pistas acerca do início da literatura e da leitura no cenário amapaense e revelam, além do gosto dos leitores, o processo de circulação e/ou penetração do texto literário no início do século XX.

**Referências**

*A ESTAÇÃO*. Rio de Janeiro (RJ): edição de novembro de 1896.

*A IMPRENSA*, Rio de Janeiro (RJ): edição de fevereiro de 1900.

*A NOTÍCIA*, Rio de Janeiro (RJ): edições de janeiro de 1897 e fevereiro de 1900.

*A REPÚBLICA*, Belém (PA): edições de março de 1890, maio e junho de 1891.

*A RUA*, Rio de Janeiro (RJ): edições de janeiro a maio de 1920.

*AVANÇA*, Rio de Janeiro (RJ): edição de julho de 1904.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. *Jornal e Literatura*: a imprensa no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

*CARETA*, Rio de Janeiro (RJ): edição de maio de 1909.

*DIARIO DE NOTÍCIAS*, Belém (PA): edições de janeiro e fevereiro de 1896.

*ESTADO DO PARÁ*, Belém (PA): edições de janeiro e maio de 1914 e de julho e novembro de 1915.

*FRUFRU*, Rio de Janeiro (RJ): edição de novembro de 1931.

*GAZETA DA TARDE*, Rio de Janeiro (RJ): edições de dezembro de 1895 e de outubro a dezembro de 1896.

*GAZETA DE NOTÍCIAS*, Rio de Janeiro (RJ): edição de janeiro de 1904.

*GUTENBERG*, Maceió (AL): edições de novembro de 1908 e maio de 1909.

*JORNAL DO CEARÁ*, Fortaleza (CE): edições de dezembro de 1900 e agosto de 1904.

*JORNAL DO RECIFE*, Recife (PE): edições de abril e maio de 1896.

*LEITURAS RELIGIOSAS*, Salvador (BA): junho de 1898.

*O IRIS*, Natal (RN): edição de setembro de 1897.

*O PAÍS*, Rio de Janeiro (RJ): edição de janeiro de 1904.

*O RIO NU*, Rio de Janeiro (RJ): edição de dezembro de 1900.

*O SAPO*, Curitiba (PR): edição de abril de 1900.

*PACOTILHA*, Maranhão (MA): edição de março de 1904.

PAZ, Adalberto Júnior Ferreira. *Repúblicas contestadas*: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX. 2017. 296 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2017.

*PINSONIA*, Macapá (AP), edições do ano de 1897.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Território do Amapá*: perfil histórico. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

*REVISTA DA SEMANA*, Rio de Janeiro (RJ): edições de junho de 1934 e novembro de 1937.

*REVISTA ILUSTRADA*, Rio de Janeiro (RJ): edição de dezembro de 1896.

SILVA, Alan Victor Flor da. *Vida literária na Belém oitocentista*: a contribuição do Diário de Belém para o desenvolvimento das letras na capital paraense (1882-1889) Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

*TAGARELA*, Rio de Janeiro (RJ): edição de março de 1903.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# O ESPAÇO AMAZÔNICO NA POESIA DE ELIAKIN RUFINO

Carla Patrícia Ribeiro Nobre/UNIFAP[105]
Tainara Cavalcante Pinto/UEAP[106]
Yurgel Pantoja Caldas/UNIFAP[107]

Pensar na Amazônia como um lugar que pertence às pessoas é considerar esse espaço como um cenário de vivências diversas, tanto quanto os grupos que a habitam, tecendo a cultura do local, em um vai-e-vem constante que traça a história da ocupação da Floresta. Portanto, não apenas questionar as representações colonizadoras do povo amazônico, mas compreender suas
mudanças e suas interações no espaço da floresta, trata-se de uma necessidade urgente em estudos pós-coloniais. O espaço amazônico na poesia de Eliakin Rufino tem como objetivo compreender de que forma a poesia do autor atravessa o espaço amazônico para referenciar o
lugar do eu lírico. Como recorte, foram escolhidos poemas que estão na obra Cavalo Selvagem
(2011). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de análise literária e caráter imanente. Para nossas referências temos Massey (2008), Benchimol (1999), Eliade (1972), Bhabha (1998) e Loureiro (1995), Paz (2012), Bachelard (2005), Moisés (2003) e Caldas (2007). O estudo analisou os poemas, caracterizando os diálogos que eles possuem em relação ao espaço que referenciam, observando as metáforas e as incompletudes dos textos, que apontam para uma universalização do local e uma profunda vivência pessoal acerca das problemáticas da Amazônia. Dessa forma, o estudo é relevante, pois os poemas de autores da Amazônia apresentam também reflexões pertinentes e relevantes, em seu papel social, na medida em que delineiam a forma de viver e encarar a vida dos povos da floresta. Nesse sentido, a pesquisa deseja contribuir com os interessados, ampliando a discussão sobre o tema.

**Palavras-chave:** Eliakin Rufino. Espaço poético. Cultura amazônica.

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar na Amazônia como um lugar que pertence às pessoas é considerar esse espaço como um cenário de vivências diversas, tanto quanto os grupos que a habitam. São as pessoas que constituem o espaço amazônico e que tecem a cultura do local, em um vai-e-vem constante que traça a história da ocupação da Floresta. As pessoas que povoam

[105] Mestranda do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, carlapoesia@hotmail.com
[106] Acadêmica do curso de Letras da Universidade do Estado do Amapá – UEAP, tainaracavalcantepinto@Outlook.com
[107] Doutor em Literatura comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professor da Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da UNIFAP. E-mail: yurgel@uol.com.br

a Amazônia e constroem sua cultura estão longe de simplificar o conceito de "cultura" representando formas fixas e lineares. Elas movem as relações, o espaço e as necessidades, trazendo à tona uma cultura viva, pulsante e em constante mudança. Portanto, não apenas questionar as representações colonizadoras do povo amazônico, mas compreender suas mudanças e suas interações no espaço da floresta, trata-se de uma necessidade urgente em estudos pós-coloniais.

Este trabalho traz como tema "O espaço amazônico na poesia de Eliakin Rufino" e tem como objetivo geral compreender de que forma a poesia do autor atravessa o espaço amazônico para referenciar o lugar do eu lírico. Para atingir o objetivo, apresentamos brevemente uma biografia do poeta em estudo, conceituamos o que seria um espaço poético e também a cultura amazônica e, por fim, analisamos os poemas de Eliakin Rufino. Como recorte foram escolhidos poemas que estão na obra *Cavalo Selvagem* (2011).

A metodologia traz uma pesquisa bibliográfica, de análise literária e caráter imanente.

## 2. BREVE BIOGRAFIA DE ELIAKIN RUFINO

Eliakin Rufino nasceu em Boa Vista (RR) no dia 27 de maio. É artista com vasta produção, principalmente na literatura e na música, com vários parceiros pela Amazônia e atua também como professor universitário, hoje na disciplina literatura de Roraima, o que, de acordo o próprio Eliakin, um salto de qualidade no ensino do curso de letras da Universidade Federal de Roraima.

O poeta começou sua carreira artística nos anos de 1980 e teve seu primeiro livro publicado já em 1984, intitulado Pássaros Ariscos, sempre mantendo uma intensa identidade com a Amazônia, como se pode observar nos vários parceiros espalhados pelo norte que o poeta mantém, onde juntos reforçam a valorização da cultura e da identidade local.

No mesmo ano em que publicou seu primeiro livro, o poeta em conjunto com seus dois amigos Zeca Preto e Neuber Uchoa criaram o movimento Roraimeira, que descobriu e homenageou diversos artististas dentro da Amazônia.

Eliakin possui muito orgulho em fazer parte da construção da identidade do povo Roraimense, visto que é extremamente necessário educar as novas gerações, para que tenham amor pela cultura do lugar onde vivem.

## 3. ESPAÇO POÉTICO E CULTURA AMAZÔNICA

O universo onírico e mítico está presente no espaço da floresta, onde rodas de pessoas oralizando os ensinamentos dos seus antepassados são vividas ainda hoje pelas populações tradicionais da Amazônia. Neste sentido, Loureiro (1995) afirma que a poesia e o mito assumem o papel histórico complementar de memória estética dos homens, o que contribui para situar o presente em relação ao passado e reorganizar o futuro, esclarecendo que

> O poético e o mítico sempre apresentaram constantes afinidades. Algumas vezes parecem imagens de espelhos paralelos. O mito, muitas

> vezes, expressa a poética das coletividades humanas, ao relatar sua história idealizada. O poético, por seu lado, mitifica as palavras e os sentimentos, no ato de torná-los poetizados. Mítico e poético são produtos de um imaginário estetizante e, no entanto, apresentam-se como verdades aparentes ou formas de verdade, legitimadas pelo livre jogo entre a imaginação e o entendimento (Ibid., p. 66)

Nesse espaço amazônico, o espaço pode ser concebido nas três proposições estabelecidas por Massey (2008) : na primeira se reconhece o espaço como produto de inter-relações ; na segunda, o espaço é a esfera aonde coexistem trajetórias distintas e na terceira proposição, o espaço é um lugar em permanente construção. Isso é fundamental para compreender o espaço amazônico, considerando a sua pluralidade de populações e as visões de mundo que se constroem a partir das interações estabelecidas. A autora afirma que o espaço "Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço amazônico, como um espaço de permanente diálogo e interações, onde espaço e tempo se combinam e se mudam mutuamente, alterando e ressignificando o modo de vida das populações.

Acredita-se que a partir das memórias que o indivíduo tem do espaço, nele cria-se a sua identidade cultural, que dentro Amazônia vai se refletir em lendas, nos peixes diversos que habitam os rios, na culinária local que vai desde o açaí até a gengibirra e o dialeto típico e característico que só o povo da floresta possui. A cultura amazonense dentro do espaço Amazônico apesar de aderir aos traços que o Ocidente trouxe ao Brasil no decorrer das colonizações, ainda mantém-se forte, visto que há uma continuidade das tradições.

As tradições, por sua vez, são os frutos advindos dos saberes desse povo, que vivem na e da floresta, tal como explica Benchimol:

> O conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia Equatorial e Tropical inicialmente foi um processo predominantemente indígena. A esses valores e culturas foram sendo incorporados, por via de adaptação, assimilação, competição e difusão, novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantados pelos seus colonizadores. (BENCHIMOL, 1999, P.17)

É nesse espaço, com a influência de várias culturas, com conflitos de toda ordem, com uma riqueza mineral e madeireira exuberante, que se formam os elementos visuais e corpóreos da realidade externa e da paisagem, mas também se formam os mitos das populações locais, muitos deles originados na cultura indígena, revelando a importância dos primeiros habitantes locais, com sua experiência ancestral, que adentram temas das mais variadas perspectivas, possibilitando um olhar que nasce no local e atinge uma dimensão para muito além dessa circunscrição regionalista, pois os

> mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em conseqüência dos quais o homem se converteu no que é hoje — um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras. Se o Mundo existe, se o homem existe, é porque os Entes Sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no "princípio" (ELIADE, 1972, p. 13).

Na Amazônia, o espaço traduz um imaginário onde a mitologia indígena ocupa lugar central, como uma narrativa fundante de realidades e ocupando um lugar de importância, condensando experiências cotidianas, criando vultos e explicações para as vivências das pessoas que moram nesse espaço, considerando que "o mito é, então, uma narrativa especial, particular, capaz de ser distinguida das demais narrativas humanas" (ROCHA, 2012, p. 2).

As metáforas que se estabelecem, a partir do espaço amazônico, plural, conflituoso e
diverso, nascem da relação entre as pessoas e as simbologias ricas e diversas da Amazônia, região que atrai para si lendas, mitos, personagens, perigos, discursos, contradições e contemplações que são constantemente revisitados pelos escritores em geral e, evidentemente,
pelos que vivem por essas terras, pois a Amazônia é percebida por quem a contempla, como uma grandeza pura: é grande, é enorme, é terra-do-sem-fim. Sua concepção está associada também a outros qualificativos: rica, incomparável, bela, misteriosa, inferno, paraíso. Algo que, embora próximo, está distante, como um outro mundo. Lócus do devaneio, cujas medidas físicas desaparecem e cujos contornos se tornam sfumatos, graças a um livre pacto entre imaginário e realidade (LOUREIRO, 1995, p. 95 [grifo nosso]). Quando Loureiro aponta esse livre pacto entre imaginário e realidade, é possível estabelecer uma relação entre as pessoas e a floresta, que e recria experiências e discursos ao longo da vida.

A Amazônia é uma terra cujo o discurso colonizador sempre a retratou como uma imensa floresta de habitantes selvagens, conferindo, principalmente aos índios, essa identidade fixa – resta a pergunta sobre qual o lugar dos seus povos, tão diferentes entre si, a partir de uma discussão que leve em conta a orientação pós-colonial? Caldas (2007, 54) observa que

> a imagem oficial do índio exposta pela tradição histórica dá conta de que ele fora dispensado logo cedo do trabalho por sua própria incompetência, inabilidade, indolência e ferocidade, características construídas pela experiência do homem branco europeu e incorporada pela tradição nacional.

Nesse sentido, Bhabha (1998) afirma que o discurso colonial existente nega a singularidade dos povos, criando estereótipos e delimitando a identidade, o que lembra Hall (2006) com a discussão sobre identidade fixa. Assim, se pensarmos a Amazônia como uma terra que possui uma memória histórica de lutas, conflitos, mitologia indígena e crenças caboclas, é possível observar um espaço que se (re)organiza incessantemente em torno do que foi e do que deseja ser, pois, nesse contexto, o

> objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim par diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma "nação sujeita", apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade. Portanto, apesar do "jogo" no sistema colonial que é crucial para seu exercício de poder, o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade

> social que é ao mesmo tempo um "outro" e ainda assim inteiramente apreensível e visível (BHABHA, 1998, p. 111).

Assim, é equivocado falar em *uma* cultura amazônica ou sair em busca de *um* conceito de unidade, sem distinguir interesses de grupos variados e desejos multifacetados das subjetividades que compõem a população amazônica. Neste sentido, para Benchimol (1999) os saberes na Amazônia foram, primeiramente, um processo que se origina com os indígenas e, que, depois ocorre um encontro de valores e culturas com os demais povos que se estabelecem no espaço da floresta. Esse encontro é fruto dos diversos programas de ocupação que os governos promovem, como vimos anteriormente, e também da própria teia de relações que a floresta estabelece. São encontros de conflitos, rivalidades e colonização que ressignificam o espaço e a população.

A palavra "cultura" já possui, por si só, um significado ligado a diversas áreas do conhecimento, o que torna complexa sua definição. Assim, falar da cultura de um lugar implica mobilizar conceitos diversificados e delimitar caminhos cheios de atalhos, o que não assegura "uma" concepção definidora de cultura. Eagleton (2005) define cultura como uma das três palavras mais complexas da língua inglesa e busca apresentar um apanhado de como o conceito foi se organizando em torno das línguas que a definiram, sempre traçando um paralelo entre a natureza e as alterações em torno da temática. Assim, para o autor, a palavra

> "cultura" encerra ideias que se contrapõem, mas também se complementam, pois
> [n]um único termo, os contornos de questões como liberdade e determinismo, atividade e resistência, mudança e identidade, o que é dado e o que é criado, surgem
> difusamente. Se cultura significa a procura ativa de crescimento natural, a palavra sugere, então, uma dialética entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz (EAGLETON, 2005, p. 11).

Se tratando de cultura amazônica, a complexidade aumenta ainda mais, pois a dinâmica de ocupação desse espaço é complexa, já que entre os seus habitantes, há os povos tradicionais e as populações urbanas, além das comunidades ribeirinhas, por exemplo, cujo acesso geográfico (do ponto de vista da cidade) muitas vezes limita o contato e estabelece novas dinâmicas sociais no espaço da floresta, ainda que ela esteja próxima ao urbano. Cada comunidade guarda suas idiossincrasias e regras socias, seus conhecimentos e suas necessidades, que vão (re)organizando o espaço e o modo de vida da população.

Ao falar sobre os povos indígenas e as outras populações tradicionais que habitam a Amazônia, observa-se a criação de comunidades, lugarejos, vilas... cercados de uma vida ribeirinha, mesmo na área urbana, onde os habitantes são transeuntes que viajam e dialogam com os viajantes. Sobre isso, Benchimol (1999) faz uma lista de 27 contribuições da herança cultural indígena/cabocla, onde o espaço e o que aparece nele, como os rios, a fauna e a flora, é o que fundamenta e organiza a vida na floresta. O pesquisador afirma que

> o seu ciclo de vida [da população cabocla] se adaptava às peculiaridades regionais, dela retirando os recursos materiais de subsistência e as fontes de inspiração do seu imaginário de mitos, lendas e crenças. Especiarias, drogas do sertão, ervas medicinais, madeiras, óleos, essências, frutos, animais, pássaros, bichos de casco e peixes

> constituíram um mundo novo e exótico que exacerbava a cobiça do colonizador e excitava o paladar dos novos senhores. No fundo desse quadro, centenas de nações e etnias indígenas, divididas pelas falas, linguagens e rivalidades (BENCHIMOL, 1999, p. 296).

Partindo do pressuposto que a Amazônia abriga, logicamente, povos tradicionais que vivem *na* e *da* floresta e, com ela, mantém uma relação de pertencimento e identidade, a afirmação de Benchimol aponta para as relações que são construídas e os sujeitos que as constroem: catadores de castanha, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, parteiras, quilombolas, mas também colonizadores e senhores, capitalistas, donos de grandes empreendimentos comerciais.

Isso configura um espaço que busca se reordenar a todo instante em face dessas relações, mas também mostra um lugar vivenciado por todos, onde encontros são forjados numa teia de relações (muitas vezes) conflituosas. A luta pela colonização do índio foi e tem sido uma constante na Amazônia.

## 4. OS POEMAS DE ELIAKIN RUFINO

### 4.1 Poema "Irmão do universo"

No poema "Irmão do universo" temos o espaço, segundo as proposições de Massey (Ibid.), como produto de inter-relações. O eu lírico, ser humano, se faz um deus onisciente, que não domina e sim CONVIVE, onde "todos são irmãos". Ao afirmar que "sabe a linguagem dos botos", ratifica o diálogo, onde se fala e escuta, apontando para uma relação de respeito, condição imprescindível para estabelecer uma nova forma de relação pessoa-ambiente, onde

Assim, é possível compreender também a língua não mais como uma forma de poder e sim como um dom da oratória, não um motivo de orgulho, mas sim como sendo, nessa poética do meio ambiente, mais forma de interligação, de criação de teogonia dos elementos que compõem a natureza, sendo o ser humano, apenas mais um deles.

Portanto, o poema traduz uma visão de mundo sobre o espaço amazônico, na qual se distingue conflitos e acolhimento, numa Amazônia contraditória e pulsante.

### 4.2 Poema "O sonho do Xamã"

Já no poema "O sonho do xamã", vê-se claramente duas vozes marcadas, num espaço de permanente construção. Nele, ambas as vozes, vivenciadas a partir da Amazônia: a do xamã, índio, povo da floresta e a do poeta-narrador, urbano, não índio, mas também povo da floresta. Ambos possuem vozes que denunciam e profetizam. Essas duas vozes trazem, em si, outras vozes ainda: a da ciência e a da sociedade em geral, que não escuta e não entende a natureza e seus pedidos de socorro.

A voz do xamã no poema, nos revela a preocupação do eu lírico em trazer para o discurso um personagem comumente esquecido no espaço social e carrega em si a simbologia dos ensinamentos dos povos da floresta. É uma figura que personifica toda a preocupação com a vida e também a ligação dos índios com a natureza. Inclusive, o poema já indica isso quando diz que o xamã profetizou a desgraça antes que a ciência pudesse percebê-la já ocorrendo: *"muito tempo depois deste sonho/ a ciência pode então descobrir"*.

Assim, o poeta deixa claro, que a ciência está atrasada em relação ao simbólico e ao imaginário, revelando um espaço onírico e místico, a partir das observações diante das matas.

O princípio da alteridade também se mostra no poema, como um alerta para se exercitar o convívio e o diálogo. O poeta aponta para isso quando diz que *"o xamã resolveu avisar"*. Ou seja, o xamã sai dos domínios da aldeia e profetiza, chama, não só o seu povo, mas a sociedade.

Ao trazer a figura do xamã e a do poeta-narrador, dialogando, revela-se também que a alteridade do índio e a do não índio não se afastam, mas congregam-se para superar os erros e vislumbrar uma nova e utópica realidade, pois é ainda na voz do poeta que fica claro uma denúncia de descaso sobre o aviso do xamã: *"pouca gente tentou entender".*

O conjunto dessas reflexões permite compreender o poema de forma mais complexa, sem simplificar o debate que traz à tona e percebendo a amplitude de sua denúncia, para entrever o papel do indivíduo e da coletividade nesse discurso.

As imagens e o contexto evocados pelo poema propõem, assim, uma perspectiva do objeto que não se limita à sua forma aparente ou ao cenário que descreve. O narrador-poeta ratifica seu compromisso com a realidade transformada, revista, reconsiderada e carrega sua denúncia de sonho e de um chamamento geral, trazendo outras vozes para sua própria voz: *"o meu sonho é que nada aconteça"*.

Por fim, o poema, apesar de evocar no título uma individuação do sujeito – o sonho é do xamã – desenvolve nos versos uma proposta de sentimento de solidariedade, respeito e coletividade, trazendo, inclusive, no final, o sonho do poeta-narrador, que já não é mais uma descrição, como inicialmente o do xamã, mas um desejo utópico, que congrega a alteridade do xamã, do poeta-narrador e da sociedade.

### 4.3 Poema "Amazonália"

No poema Amazonália temos a palavra "dizem" como anáfora, o que pode significar tanto uma crítica do eu lírico por considerar que há muita fala e pouca atitude, quanto uma chamada de atenção sobre o tanto que muito se alardeia sobre a Amazônia, mas nem se conhece tanto sobre ela, tampouco se age para protegê-la.

É importante notar como o eu lírico retrata sua Amazônia de forma bela, mas hostil também, como no paradoxo dos versos: "*Dizem que o inferno é aqui/ Dizem que o paraíso é aqui/ Dizem o el dorado é aqui/ E o grito dos índios que tombam é aqui".* Sobre isso, Loureiro (Op.cit.) aponta para a importância da cultura como fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de beleza, de utopias.

Ao afirmar que *o coração do mundo é aqui,* o eu lírico parece afirmar seu recado sobre a importância da Amazônia na vida das pessoas, pois o coração denota sentimento, alma e metaforiza a vida que pulsa na verde floresta, onde, ainda para Loureiro (Ibid.) as pessoas retiram sua subsistência para sobreviver materialmente e também seu alimento para a alma, através dos mitos e da poética que colhem nos mistérios da Amazônia.

### 4.4 Poema "Memória da tribo"

Em Memória da tribo apresenta-se um eu lírico personificado no curumim que é chamado pela avó. Essa senhora chama o neto diversas vezes, onde a repetição parece ser também um chamado para a sociedade como um todo e ela ensina ao menino índio um pouco sobre sua terra e seus parentes que compõem o cenário dos povos da floresta, buscando perpetuar seu saber e revelar suas palavras mais caras, num movimento onde se "... segue governado pelos sentidos, atento a tudo, sensível aos odores, às luzes, aos

sons, às estrelas, às margens, às nuvens, aos ventos, às cores, aos brilhos (...) e ao mistério das coisas...” (Ibid., p. 82). É, enfim, uma canção de ninar que aborda as relações afetivas traçadas entre pessoa e natureza.

Na quarta estrofe do poema, se observa o ensinamento maior, onde a terra se faz de todos e a todos serve, mas se recusa a ter um dono, ainda que um indígena se considere parte da terra, ela nunca pertencerá a ninguém e esse grupo, através do eu lírico da avó, pessoa mais velha que traz o ensinamento referendado pela experiência, reafirma essa verdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poemas caracterizam os diálogos que eles possuem em relação ao espaço que referenciam, observando as metáforas e as incompletudes dos textos, que apontam para uma universalização do local e uma profunda vivência pessoal acerca das problemáticas da Amazônia e da beleza do lugar.

Os poemas também chamam a atenção para o fato de que na natureza tudo funciona em perfeita harmonia, seus eventos são cíclicos. Um impacto provocado pela ação humana hoje fazer um efeito cascata em toda a cadeia, afetando inclusive as pessoas, pela interdependência e interconexão dos seres vivos e os elementos do planeta.

O estudo é relevante, pois os poemas de autores da Amazônia apresentam também reflexões pertinentes e relevantes, em seu papel social, na medida em que delineiam a forma de viver e encarar a vida dos povos da floresta, buscando dar um testemunho onírico e pensar sobre a sua realidade.

O poeta Eliakin Rufino é portador desse discurso e, em sua linguagem afiada e onírica, estabelece relações, cria metáforas, “escancara” cenários... que trazem à tona, como numa maré enchente, inúmeras reflexões e críticas acerca da temática do espaço amazônico, que devem ser levadas em consideração pelo resto do mundo e pelos nativos que ali residem.

## Referências

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia formação social e cultural**. Manaus: Valer, 1999.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CALDAS, Yurgel Pantoja. A construção épica da Amazônia no poema MUHURAIDA, de Henrique João Wikens. Belo Horizonte, 2007

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Tradução: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica – uma poética do imaginário.** Belém: Cejup, 1995.

RUFINO, Eliakin. **Cavalo selvagem.** Manaus: Valer, 2011.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENGLISH CLUB NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Wellington Dias Silva[108]

**Resumo:** Este trabalho visa compartilhar experiências dentro do programada "Residência Pedagógica" ofertado pela CAPES e vivenciado entre discentes da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - campus de Tangará da Serra e alunos de uma escola da zona periférica do mesmo município, no ano de 2019. O projeto era de Língua Inglesa e este trabalho se propõe a relatar as experiências vividas no "English Club" – um clube para aprender inglês - por alunos e professores em formação em que utilizávamos jogos e atividades diferenciadas, como piquenique e passeios para despertar a vontade de aprender inglês nos alunos. O clube era semanal e atendia alunos no contraturno. As aulas eram preparadas e observadas com a orientação da professora da IES e da professora efetiva da turma. Vamos apresentar algumas atividades elaboradas e alguns resultados obtidos ao longo do ano, como a elevação da autoestima dos alunos, aquisição de vocabulário em Língua Inglesa e a compreensão da importância do estudo de língua estrangeira em qualquer âmbito.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Projeto. Inglês.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço que marca os seres humanos. Afinal, é um local onde se passa bastante tempo da vida a fim de aprender, discutir, desenvolver, criar, relacionar, descobrir e tantas outras funções que será difícil descrever. É também na escola o local em que, muitos estudantes, veem uma aliada, seja para dialogar a respeito de um assunto, seja para instigar o seu crescimento. Já é sabido que, os alunos de hoje são muito diferentes dos alunos de outrora. As mídias digitais e as novas tecnologias que já estão imbricadas à nossa rotina, mobilizam nos alunos o interesse e a busca por conteúdos e aulas diferenciadas, alternativas às aulas expositivas, ora deveras cansativa para alguns aprendizes. Levando em consideração a pluralidade do ambiente escolar e a proposta de ministrar aulas diferenciadas, que envolvessem os alunos com tecnologia e também com materiais analógicos, deixando um pouco de lado a educação bancária proposta por Freire (1987) e propor um ensino mais dialógico dentro do programa Residência Pedagógica é que surgiu a ideia do *English Club.*

As atividades relatadas neste trabalho foram executadas dentro do programa Residência Pedagógica que é ofertado pela CAPES, órgão do Governo Federal, às Instituições de Ensino Superior (IES), com vagas distribuídas pelo país. O foco do

[108] Mestrando da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: wellington.dias1@unemat.br.

programa é fomentar a docência em cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos professores em formação em contextos educacionais, principalmente atuando na regência e intervenção pedagógica orientados por um docente da IES e por professores regulares da turma. Os alunos que atuarão como residentes são bolsistas e devem cumprir uma carga horária semanal de atividades.[109]

Este projeto foi realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso, para acadêmicos do curso de Letras, campus de Tangará da Serra (240 quilômetros de Cuiabá). O subprojeto é de Língua Inglesa, então as aulas aplicadas foram nesta disciplina. Ao todo o projeto contava com doze bolsistas, que atuavam em duas escolas no município, uma professora orientadora da IES e duas professoras preceptoras, atuantes na rede estadual de ensino.

Além das reuniões semanais, a carga horária era dividida com observações, aulas de inglês para os residentes, planejamentos, análise de material e regência de aulas. A experiência que trago aqui, é de uma dupla, na época residentes e graduandos, eu e mais um colega que atuávamos em uma escola pública do município.

A escola em que atuamos era da rede estadual, periférica e atende alunos da comunidade em que está inserida e também alunos da zona rural. No período matutino atende turmas do 6º aos 9º anos e no período vespertino atende alunos do 1º ao 5º, todos do ensino fundamental. Além das nove salas de aula e espaços em comum, a escola conta com um auditório-refeitório com infraestrutura de climatização e projetor. Era neste local onde realizamos as nossas atividades.

Ao observar as aulas de Língua Inglesa, começamos a pensar em um projeto – já havíamos realizados outros projetos na escola enquanto pibidianos – para realizar na unidade que envolvesse as turmas do 9º ano, já que eles iriam para o Ensino Médio, seria uma forma de avaliar, diagnosticar dificuldades e prepará-los melhor, no que tange aos conhecimentos de Língua Inglesa, para o novo ciclo. Foi quando tivemos a ideia de dar aulas no contraturno, mas que fossem aulas atrativas e diferentes daquelas que eram ministradas no turno de aulas regulares e sem a ideia de um reforço. Fomos às turmas perguntar quem tinha interesse na participação, fizemos uma lista, mandamos um documento/autorização aos pais explicando o que se tratava a atividade e os alunos trouxeram assinado. Foi assim que se iniciou o *English Club.*

## 2. *ENGLISH CLUB*

A ideia do *English Club* era promover o ensino de Língua Estrangeira de forma democrática e acessível aos alunos da comunidade. A intenção era aproximá-los dos professores e da língua, considerando que o processo educativo é uma tarefa de compreensão e posicionamento em relação ao aluno (PASQUALINI & EIDT) e que a relação horizontal entre professor e aluno confere a ambos, sujeitos dos atos de conhecimento, isto é, não há uma relação de autoridade, mas de colaboração. Contudo, apenas a relação entre os sujeitos não é suficiente para um ensino com excelência. Outros fatores também direcionam para este ponto, além da infraestrutura, a disponibilidade de materiais e recursos didáticos e o interesse dos alunos em participar, principalmente nas aulas de língua estrangeira.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, elaborada para o British Council[110], em 2015, para compreender o ensino de inglês nas escolas

[109] Mais informações em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em 01.set.2021

[110] Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 15.set.2021

públicas do Brasil, o principal problema do ensino, relatado pelos professores, é o acesso a recursos didáticos adequados. Entre os principais problemas, relacionados a isso, citados na pesquisa, estão a falta de recursos tecnológicos, os livros didáticos que seriam muito avançados para o nível dos alunos e a falta de materiais complementares. Além disso, a mesma pesquisa mostra que 41% dos professores entrevistados dizem que o idioma não é considerado relevante pelos alunos, 33% que o inglês não faz parte da realidade de seus alunos e ainda 11% que o ensino do idioma não é considerado relevante pela escola. Observamos que há muitos desafios para o ensino de língua inglesa no país. Esses problemas também se estendem a realidade a qual vivenciamos em nossa experiência, os alunos não utilizavam o livro didático nas aulas regulares e não havia outros materiais de língua estrangeira na escola, além de dicionários bilíngues. Além disso, muitos alunos se sentiam desmotivamos pois utilizavam expressões como *"nunca vou sair do país, para que estudar inglês?"*, corroborando com o índice que a pesquisa traz quando afirma que o idioma não é considerado relevante para os alunos.

Considerando a nossa formação e a vontade de mudar um pouco esta concepção e a necessidade de promover uma alternativa e ensinar língua de qualidade e gratuita, próximo à casa desses alunos, fizemos o clube com proposta de aulas diferenciadas e acolhedoras. Considerando o número de alunos de 9º ano da escola do período matutino, um número esperado de alunos aderiu à nossa atividade, participavam em torno de oito estudantes, mas dentre estes, alguns que saíam de bem longe para participar dos nossos encontros que aconteciam uma vez por semana no contraturno das aulas regulares, no período vespertino, demonstrando força de vontade em estar presente a aprender.

Inicialmente, foi feita uma reunião entre a professora coordenadora da IES, a professora preceptora da escola e nós, na época, bolsistas. Pensamos em um cronograma de atividades e projetos que poderiam ser realizados ao longo de oito meses, que foi o tempo de duração do clube. Analisamos materiais, fizemos leituras e identificamos os principais pontos de dificuldades desses alunos. Semanalmente, enviávamos para a professora coordenadora da IES o plano de aula que seria aplicado naquela semana e ela fazias as considerações/sugestões para melhorarmos o plano e seguir adiante. Tudo de acordo com as orientações da BNCC (2018) que impõe que:

> o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. [...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade. (BNCC, 2018, p. 240-1)

Considerando o inglês como língua franca e com a proposta de ensinar a língua de forma que os aprendizes possam compreender, ser compreendidos e além disso, eles percebam seu lugar no mundo e os espaços em que circulam textos de língua estrangeira, muito próximo a eles. O estudo crítico através das discussões em atividades como o *Places In Town*, que veremos mais adiante, mostram o exercício da cidadania ativa e do letramento crítico. Atividades como o *We are The World* valorizam a interculturalidade e tudo isso aliado ao ensino de língua, em uma perspectiva crítica e interativa. Os espaços que utilizávamos na escola eram locais de aprendizagem, troca de saberes e discussões

sobre aspectos mais variados, formatando um ambiente de encontro, como num clube, onde as pessoas vão para conversar, se distrair e fruir de atividades em comum.

Recebíamos os alunos no refeitório-auditório da escola. Chegávamos com antecedência para ligar o ar condicionado, *datashow* e arrumávamos as cadeiras para que ficassem próximos. Dávamos as boas vindas e iniciávamos com o conteúdo. Os alunos assinavam uma lista de presença que era arquivada. Veremos a seguir, algumas atividades que foram desenvolvidas dentro do *English Club*, ao longo dos oito meses de duração. Traremos aqui apenas algumas, aquelas consideradas mais relevantes e relacionaremos a atividade apresentada a algum aporte teórico, os mesmos que nos guiaram nos planejamentos destas e de atividades semelhantes.

## 3 APLICAÇÃO DO PROJETO

Durante cada semana, apresentávamos uma proposta de atividades que, por sua vez, tinham relação umas com as outras. Logo na primeira aula, propomos uma apresentação pessoal de cada integrante da aula, em inglês, dizendo o nome e a idade, com perguntas, como, por exemplo: *What's your name? - My name is … / Hi…, How old are you? - I'm … years old.*

Em roda, cada aluno teria de fazer a pergunta para o colega ao lado, que responderia e posteriormente repetiria a pergunta para o colega do outro lado e assim sucessivamente até todos na roda responderem as questões. Este é um exemplo de atividade de ensino de fala que ministramos a esses alunos. Tal atividade, pode parecer simples, mas envolve a compreensão oral por parte dos outros colegas e o aprimoramento de pronúncia, tanto da pergunta, quanto das respostas. A todo tempo auxiliávamos os alunos neste processo, como diz Oliveira (2017): "a fala deve ser vista como habilidade que os alunos precisam desenvolver para serem usuários competentes da língua e que ela depende dos conhecimentos linguísticos, aí incluído o aprimoramento da pronúncia." (p. 132). Conforme o mesmo autor, os alunos precisam aprender a pronunciar palavras de maneira inteligível, de forma que sejam compreendidos. Todas as nossas propostas de atividades de produção oral foram planejadas de forma que os alunos pudessem treinar suas pronúncias e compreender aquilo que o outro também está dizendo, que se sintam autônomos na pronúncia e na compreensão, inicialmente com expressões mais comuns.

Sequencialmente, com o auxílio do aplicativo *Mentimeter* os alunos apresentavam os *greetings* que eles conheciam para uma avaliação diagnóstica. Eles acessavam o aplicativo, escreviam as palavras/expressões em seus *smartphones* e elas apareciam, conectadas a um computador, no projetor da sala. Aqui, os professores tiveram de rotear seus dados móveis de internet para que eles se conectassem e realizassem as atividades, uma vez que a maioria não tinha acesso à internet móvel no celular. Novamente, trazemos a pesquisa do *British Council* que confirma a falta de recursos nas escolas, neste caso, não havia internet sem fio disponível na escola para alunos. Contudo, a utilização de recursos tecnológicos, além de mais atraente, já faz parte do novo contexto da sala de aula, como expõe a BNCC: "[os alunos devem] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)" (p. 9). O uso da tecnologia em sala é exposto por diversos autores que mostram a importância e necessidade desses recursos nos dias atuais.

Houve, posteriormente, uma discussão sobre os *greetings*, seus usos e a importância de saudações, *farewells* e *magic words* em nossa sociedade. Depois, os alunos/duplas sortearam em uma caixa um lugar e uma situação comunicativa em que ambientou hipoteticamente o diálogo. Um diálogo foi construído por um aluno em seu

caderno, atribuindo a função do locutor e interlocutor e posteriormente troca de papeis. Depois, eles apresentaram para todos como ficaram seus diálogos. Ainda houve *o Dominó de greetings*, em que cada extremidade do dominó era um *greeting, farewell* ou *magic word* e na outra extremidade a resposta. O material didático foi produzido pelos alunos através das expressões que eles aprenderam nesta aula.

Outra atividade interessante que inserimos neste projeto é a atividade intitulada "We are the world". Fizemos a reprodução do vídeo: *We Are One* que é a música oficial da Copa do Mundo de 2014. Distribuímos a letra e reproduzimos a música para que os alunos a acompanhassem. Através da música, discutimos diversos assuntos sobre os contextos étnicos, raciais, culturais, a pluralidade cultural do mundo, tudo através do vídeo e da letra da canção. O ensino de inglês associado à cultura e promovendo o respeito entre as pessoas é uma ferramenta para a cidadania e para desenvolver uma postura crítica entre os sujeitos, como afirma Walesko (2006):

> Ao contrário de reforçar a posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns estudiosos, o ensino intercultural desenvolveria uma postura crítica nos aprendizes, fazendo-os refletir sobre o impacto da grande utilização da língua inglesa no mundo. É, pois, necessário que o educando aprenda a interpretar as ações segundo o conhecimento que ele tem da outra cultura, desenvolvendo-o como pessoa e despertando seu senso crítico. (WALESKO, 2006, p. 32)

Além das discussões de ordem crítica, fazendo-os refletir sobre aspectos como a pluralidade social e cultural, a valorização da própria identidade/nacionalidade e a presença do inglês como língua franca, também discutimos sobre aspectos linguísticos presentes na letra e noções introdutórias de leitura instrumental com os alunos. Foi um momento de muito aprendizado e troca de experiências entre todos.

Uma das atividades mais marcantes desta trajetória é o *Places In Town*. Esta aula foi dividida em três semanas e tinha por objetivo, ampliar o vocabulário dos alunos, a fim de que conhecessem os nomes dos locais de uma cidade e de profissões em inglês, valorizassem todos os tipos de profissões e trabalhassem em conjunto, de forma colaborativa.

Charlot (2006) afirma que "a escola ideal é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer." Neste sentido, esta atividade buscou trazer locais da própria cidade dos aprendizes, além deles reconhecerem nas profissões, o trabalho dos familiares. Inicialmente, conduzimos um diálogo com os alunos perguntando sobre a cidade em que vivem: "O que acham de Tangará? Do que gostam? Do que não gostam?" "O que faz uma cidade melhor? Como podemos contribuir para nossa cidade ficar ainda mais bonita?". Posteriormente, exibimos um *slide* com fotos dos locais da cidade e o nome em inglês para aprender o vocabulário. Depois, mostramos os locais sem o nome e os alunos deveriam se lembrar o nome em inglês do local da cidade. Em uma caixa haviam várias profissões escritas em papeis, relacionadas com os lugares mostrados anteriormente, e os alunos deveriam deduzir em qual cada uma se encaixaria melhor. Os professores ajudaram através de mímicas ou sugestões. Perguntamos aos alunos quais profissões fazem parte da vida deles, o que gostariam de fazer ao entrarem na vida profissional ou o que os pais fazem. Foi um momento muito bom para conhecer os alunos, realizar trocas de saber, em consonância o que afirma Gadotti (1999), quando diz que o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, mas deve inicialmente, colocar-se na posição de quem não sabe tudo e abrir-se para o conhecimento de vida que seus alunos possuem.

Após a discussão sobre as profissões presentes em suas famílias, ficou a tarefa de pesquisar as profissões, de seus familiares e dos locais da cidade exibidos na apresentação, em inglês e trazer na próxima aula. Um ponto interessante é que muitas profissões lembradas – e as que mais têm relação com os ambientes – não são profissões de alto prestígio social e os alunos puderam perceber como todas as profissões são importantes e indispensáveis – como o caso, por exemplo, da "tia da limpeza" em que os alunos mencionaram esta função em diversos locais e perceberam como ela é importante e deve ser valorizada. Os alunos confeccionam um cartão com o nome de cada profissão para ser anexada ao seu respectivo local em um painel que estava na sala. No painel, havia o nome de cada local da cidade que foi estudado e em baixo os alunos colocaram as profissões desses respectivos locais. Algumas profissões saíram repetidas como: *garbageman*, *manager*, *cleaner*, *watchman*, entre outras. Com os nomes prontos dos lugares e das profissões, foi montado um extenso painel. Sequencialmente, fez-se uma leitura do painel e iniciou-se uma discussão: "Qual a profissão mais recorrente? Por quê? - Existe profissão melhor ou pior? - Como seria se, por ventura, não houvesse um determinado profissional neste local? (Íamos até um local, no painel, e escondíamos com a mão uma profissão e fazíamos esta pergunta) - Como escolhemos uma profissão? - O que é preciso para ter um emprego formal?" entre outras.

Conforme afirma Libâneo (2006): "por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social." (p. 17). Ao problematizar e levar questões sobre diversidade e valorização do outro, do trabalho do outro, podemos considerar que espaços como estes experimentado por alunos e professores tendem a contribuir para uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. A ação educativa que mobiliza os sujeitos que se mobilizam na sociedade possui um poder transformador que atravessa a relação entre alunos e professores e transformam o social.

Muitas outras atividades ainda foram desenvolvidas, como o *Math Game*, em que após uma aula de números promovemos um jogo de matemática: em uma caixa, havia números de 1 a 12 e um número 100 (esses números se repetiam), que estavam virados. Os símbolos das operações matemáticas também estavam virados (+, -, /, x). Cada vez um integrante de cada grupo que jogava e a equipe podia ajudar. Cada acerto valia um ponto. Um integrante pegava um número virado (em amarelo) e um símbolo (em vermelho) e depois mais um número, revelando-se assim a operação. Toda a operação deveria ser lida em inglês e o resultado também em inglês. Praticamos bastante a pronúncia das operações. O time que mais acertou as operações ganhou. A interdisciplinaridade é um ganho para o aluno que aprende em conjunto com outras disciplinas do conhecimento e para o professor que o leva a descobertas e amplia suas possibilidades metodológicas. Santomé (1988) também afirma:

> A interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc. (SANTOMÈ,1988, p.65).

Observamos a partir da fala do autor a pluralidade de benefícios ao se trabalhar a interdisciplinaridade que vão além do ganho pedagógico, é um crescimento pessoal e que promove desafios ao aluno e ao professor. Ao inserir conteúdos de matemática, geografia, educação física, artes e discutir questões culturais, sentimos que preparamos ainda mais

nossos alunos para os desafios da sala de aula e do meio social em que estão, adquirindo aptidão em mais uma de disciplina simultaneamente.

## 4 RESULTADOS

Ainda havia muito a se relatar, outras experiências dentro do projeto, outras atividades que foram executadas e que interagiam professores e alunos. Aulas no supermercado, piqueniques, brincadeiras, jogos, caça ao tesouro, alfabeto mágico e outras atividades que formaram este projeto cujo objetivo era promover aulas diferenciadas, leves e que abordasse discussões sociais, éticas e de responsabilidade, que foi o que ocorreu. Na formação de professores e os documentos oficiais da educação, muito se fala de explorar as competências comunicativas e trabalhar as quatro habilidades da língua. Junto a isso, acrescentamos as possibilidades de reflexão sobre um mundo melhor e uma democratização do ensino de língua, demonstrando que não é para poucos e sim para todos.

O rendimento deles na disciplina de Inglês no período matutino melhorou e o gosto pela aprendizagem da língua também. Eles passaram a ver mais sentido em aprender Inglês e desconstruíram a ideia de que Inglês é a língua apenas do estrangeiro. Perceberam a importância do Inglês em nossa sociedade e o quão presente ela está, fazendo-se necessária a sua compreensão para aí sim, compreender o mundo, afinal, estamos falando de uma língua franca.

Ao concluir o projeto pudemos observar nos alunos um desejo de continuidade. Eles, que saindo da escola e indo para o ensino médio, estavam em clima de despedida daquela escola. Nós também, a poucas semanas de concluir o curso de graduação e encerrando um ciclo no projeto e na graduação em Letras. Foram momentos de aprendizagem mútua e colaboração. Pudemos analisar o avanço nos aspectos linguísticos e através das discussões, os alunos passaram a olhar algumas questões de outra perspectiva, como o caso da atividade do *Places In Town* em que os alunos passaram a valorizar ainda mais profissões não prestigiadas socialmente, por exemplo.

Ao final do curso, os alunos ganharam um certificado simbólico assinado pelos professores e pela coordenadora do projeto, tiramos fotos e houve uma despedida bastante emotiva, afinal, foram oito meses de encontros semanais, discutindo língua, cultura e sociedade. Ver o sorriso e o agradecimento dos alunos foi muito gratificante e mostra que o trabalho valeu a pena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um projeto com aulas diferenciadas e com poucos recursos imaginamos que seria um desafio, mas que não era algo instransponível. A disposição e a vontade de aprender e ensinar caminharam conosco em todos os momentos, principalmente nos momentos adversos que foram superados. A contribuição deste projeto para alunos e professores em formação é salutar. Faz-nos refletir na nossa prática enquanto professores e mostra-nos que sempre é possível fazer mais onde mais se precisa. É o professor assumindo seu papel com criatividade e integração aos seus alunos. Furlanetto (2007) afirma que:

> (...) neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; devemos levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os

> professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados- com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos- fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2007, p.14).

A sociedade está avançando, a tecnologia está cada vez mais presente na vida dos alunos e dos professores. A inserção de novas práticas é urgente, pois os alunos já exigem isso do professor. Além disso, é de interesse do profissional buscar se atualizar e a formação continuada deve atingir todos, para que a qualidade da educação seja cada vez mais abrangente. Somos seres inacabados, em constante formação.

Atividades e projetos como este mostram a eficiência e a necessidade de programas como o Residência Pedagógica e o PIBID. Enquanto graduando, tive a oportunidade de participar dos dois programas e hoje, na minha vida profissional, sinto o quão importante foram em minha vida. Essa relevância ganha ainda mais destaque ao verificarmos os mais variados resultados e experiências do programa em todo o país. Essa imersão dos professores em formação nas instituições escolares promovem um preparo melhor e beneficiam os alunos, a escola e sua comunidade. Além disso, a universidade se estende às escolas, vê de perto como está o ensino, as relações entre teoria e prática e experimenta técnicas e metodologias para aperfeiçoá-las.

## Referências


BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Fala mestre**. In: NOVA ESCOLA, nº 196, p.15-18, outubro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, E.C. **Como nasce um professor?.**3ª.ed. São Paulo: Paulus, 2007

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Perdizes: Editora Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. EIDT, Nádia Mara. **A Relação Professor-Aluno à Luz de Diferentes Abordagens da Psicologia**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, 2013.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALESKO, Ângela Maria Hoffmann. **A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira: um Estudo em Sala de Aula com Leitura em Inglês.**

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. P.139. 2006.

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO INGLÊS PARA HOTELARIA

Clécio Ferreira Nunes[111]
Elke Lima dos Santos[112]
Luiz Eduardo Guedes[113]

**Resumo:** Neste trabalho, partimos de uma experiência existente entre o processo de criação de um curso de extensão voltado para a área hoteleira e a prática docente nas aulas ministradas por bolsistas e voluntários do programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID do curso de licenciatura em letras inglês da Universidade Federal do Acre, no primeiro semestre de 2021 e de forma remota. Para tanto, objetiva-se relatar e descrever os procedimentos de levantamento de dados para análise de necessidades; a elaboração do plano de ensino; a estrutura e prática docente, isto é, a preparação e a ministração das aulas pelos graduandos com a supervisão e o acompanhamento do professor orientador. Flowerdew & Peacock (2001), aportou teoricamente o trabalho. Como resultados, constata-se que foi possível estruturar o curso em algumas semanas e para tal, pesquisamos o livro que seria utilizado com os cursistas no decorrer das aulas; pensamos e debatemos como estaria dividido as unidades do livro escolhido para o projeto e como os conteúdos poderiam ser trabalhados. Outrossim, foi fundamental considerar a preparação dos universitários para a prática docente, isto é, por se tratar de um curso que envolve a área de hotelaria em específico, os acadêmicos tinham que conhecer como a língua inglesa é utilizada nesse campo e por conseguinte, como ensinar o inglês desse/nesse espaço.

**Palavras-chave:** Curso de extensão. Hotelaria. ESP

## 1. INTRODUÇÃO

As aulas presenciais passaram a ser lecionadas de forma remota após a confirmação do novo coronavírus causador da Covid-19, nesse sentido, o ensino na pandemia bem como a criação e a execução de projetos de extensões ocorreram por intermédio das plataformas virtuais. Em encontros síncronos, por exemplo, *o google*

[111] Acadêmico de Letras Inglês/UFAC - Bolsista PIBID
[112] Acadêmica de Letras Ingles/UFAC - Bolsista PIBID
[113] Professor/IFAC - Supervisor PIBID

*meet, zoom, microsoft teams* e demais ferramentas de videoconferência foram bastantes utilizadas. Aplicativos como *Google classroom, Edmodo, Moodles* serviram como aporte e suporte para encaminhamentos de atividades e informativos das aulas que passaram a ser virtuais. Logo, toda essa mudança involuntária, mas que foi necessária e considerada como um dos modos de se evitar aglomeração e respectivamente a não disseminação e a proteção da doença pela população, fez com que a preparação e a prática no ensino mudasse por completo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, de letras inglês da Universidade Federal do Acre, teve suas atividades, como a parte burocrática de seleção de graduandos para fazerem parte do programa, bem como a prática nas escolas com o acompanhamento dos professores supervisores e as reuniões mensais com todos os membros do programa, de forma totalmente virtual. Os pibids, como são carinhosamente chamados, que atuaram com o professor Luiz Eduardo Guedes no Instituto Federal do Acre, na construção do curso de extensão inglês para hotelaria, enfrentaram um caminho longo e cheio de percalços na articulação entre a elaboração do projeto e a preparação docente dos mesmos para atuarem como ministrantes do curso.

A preparação docente ocorreu antes da construção do curso inglês para hotelaria. Em reuniões com todos os membros do programa Pibid do curso de letras inglês, as discussões foram voltadas para reflexões sobre o indivíduo docente, o professorado e o sujeito aluno dentro da prática de ensino aprendizagem. Debates como a autonomia do estudante e o papel do professor nesse processo do sujeito autônomo; a criação de um roteiro de aprendizagem e o inglês instrumental foram, a posteriori, altamente relevantes e úteis não só no lecionamento de aulas, mas também, na produção das aulas a serem ministradas e bem antes, na constituição burocrática do projeto de extensão.

Posto isso, a construção do projeto se justifica pela necessidade e carência de cursos voltados para o setor hoteleiro e que englobe o inglês dessa ou para essa área. O inglês para fins específicos de um modo geral é bem escasso e não abrange todos os setores profissionais ou o faz de uma maneira obsoleta. Para tanto, objetiva-se com este trabalho relatar e descrever os procedimentos de levantamento de dados para análise de necessidades; a elaboração do plano de ensino; a estrutura e prática docente, isto é, a ministração das aulas pelos graduandos com a supervisão e o acompanhamento do professor supervisor. O trabalho está dividido em 10 seções, na qual integra as primárias,secundárias e terciárias, incluindo esta introdutória.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Levantamento de Necessidades

O primeiro passo para a realização do curso intitulado Inglês para hotelaria, seria reconhecer as necessidades específicas quanto a utilização da língua inglesa no exercício das funções existentes no setor hoteleiro. Para isso, estabeleceu-se como prioridade um levantamento de necessidades, pois, como dito por Flowerdew & Peacock (2001), é necessário que se tenha alguma indicação da demanda pelo Inglês Específico em determinado contexto. Para tanto, elaborou-se o questionário a ser aplicado aos profissionais da área, a qual, as respostas nos daria as informações necessárias para a estruturação do curso.

Assim, foi criado um questionário por meio do Google Forms, contendo 11 perguntas (Apêndice 1), todas relacionadas ao uso da língua inglesa no exercício das funções. Estes, foram enviados via email, após um contato telefônico (Devido a impossibilidade de um contato presencial causada pela pandemia), aos hotéis e foi solicitado que o maior número de colaboradores o respondesse, visando alcançar todos ou a maioria dos cargos existentes no setor hoteleiro.

Desta forma, obtivemos 28 questionários respondidos por profissionais de hotéis do Acre e de alguns outros estados do país, nos permitindo, a partir de então, inferir qual a demanda destes quanto ao uso do inglês em suas funções, visto que 100% dos entrevistados demonstraram interesse em participar de um curso de inglês específico para sua área pois reconheciam a necessidade constante do uso da língua inglesa.

## 2.2 Elaboração do curso

2.2.1 Estrutura:

A partir das informações obtidas por meio do levantamento de necessidades, iniciou-se a preparação da estrutura do curso, cuja a primeira etapa, por questões organizacionais, seria a elaboração do cronograma de execução das atividades, no qual foram estabelecidas as datas nas quais cada ação deveria ser executada (Figura 1).

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS (COM CRONOGRAMA)

| Atividade | Prazo/período | Carga Horária | Responsável |
|---|---|---|---|
| Elaboração do plano de ensino | 28/02 | 3-4h | Todos |
| Seleção do material didático a ser trabalhado | 28/02 | 5h | Todos |
| Criação de material didático | 28/02 | 5h | Todos |
| Criação do formulário de inscrições | 05/03 | 2h | Elke & Clécio |
| Produção do design para divulgação (marketing) | 07/03 | 1h | Luiz Felipe |
| Elaboração do texto de divulgação (post descritivo) | 07/03 | 1h | Mateus & Fagner |
| Seleção das ferramentas digitais a serem utilizadas | 07/03 | 1h | Tomás & Ronald |
| Divulgação específica para hotéis através de e-mail ou ligação | 07/03 | 3h | Gabriel Tutiz |
| Comunicação com os participantes da pesquisa para ofertar o curso | 07/03 | 2h | Gabriel Tutz & Rainyara |

**Figura 1**: Cronograma de atividades.
**Fonte:** O autor.

A partir de então, a próxima ação necessária seria a escrita do plano de ensino, que é definido como um plano de ação; é o registro do planejamento das ações pedagógicas para o componente curricular durante o período letivo. É um instrumento didático-pedagógico e administrativo de elaboração e uso obrigatório (IFPR, 2014). O plano de ensino faz parte do planejamento pedagógico do curso e visa facilitar a organização do formato e execução daquilo que se pretende ministrar.

Dessa forma, para o plano de ensino, foi estabelecida a carga horária do curso, que de acordo com os critérios do edital de projetos de extensão, deveria ter carga mínima de 60 horas, bem como a porcentagem destas que seria síncrona e assíncrona (Figura 2).

| **PLANO DE ENSINO** | | | |
|---|---|---|---|
| **Curso:** Inglês para Hotelaria | | | |
| **Carga Horária:** 60h | **Encontros:** 20 | **C/H Síncrona:** 30h | **C/H Assíncrona:** 30h |
| **Docente:** Luiz Eduardo Guedes Conceição | | **Titulação:** Mestre | |

**Figura 2**: Dados do Plano de ensino.
**Fonte:** O autor.

A ementa do curso também foi definida no plano de ensino "Utilização de gramática básica e vocabulário em situações de produção e compreensão oral e escrita com objetivo de se comunicar em língua inglesa no contexto hoteleiro." Bem como os demais componentes do plano, como objetivo geral, que foi "Comunicar-se com os hóspedes e outros agentes necessários por meio da utilização da língua inglesa, de forma a desenvolver suas habilidades com a escrita, fala, compreensão auditiva e leitura, com o intuito de atender suas demandas quando no exercício de suas funções."

O plano segue apresentando o conteúdo programático, onde foi estabelecido todo o conteúdo a ser apresentado de acordo com a demanda. Este conteúdo foi dividido em unidades: *Unit 1 – Personal Presentation; Unit 2 – Checking In; Unit 3 – Information; Unit 4 – Checking Out.* E por fim, o plano de ensino trazia os métodos de ensino, os recursos didáticos utilizados, avaliação, e bibliografias.

Em seguida, a ação realizada no processo de elaboração do curso foi a seleção do material didático. Neste momento, foram analisados vários livros didáticos que traziam a proposta do Inglês Específico, e dentre estes, foi selecionado o intitulado *Everyday English for Hospitality Professionals,* como pode ser vista figura 3.

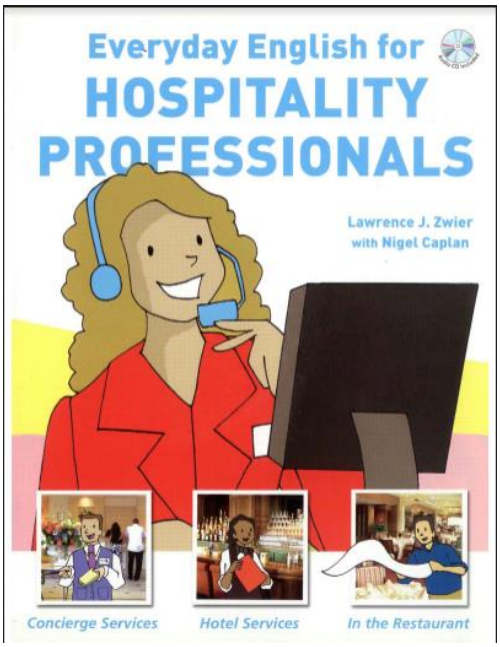



**Figura 3:** Livro didático selecionado.
**Fonte:** O autor.

De posse do material didático que seria base teórica para as aulas, a etapa seguinte foi dar início a divulgação do curso. Para esta etapa foram elaborados textos de divulgação em diferentes formatos para que fossem usados em vários tipos de redes sociais, além dos textos que seriam enviados via email. Também foi criada uma arte para divulgação, que pode ser vista na figura 4.

**Figura 4:** Arte para divulgação do curso.
**Fonte:** O autor.

E, junto a etapa de divulgação, foi elaborado o formulário de inscrição, e por meio deste, obtivemos um total de 407 inscritos, entre profissionais ou interessados na área, de vários estados do Brasil.

Visto o amplo interesse pelo curso por parte da sociedade, foi necessário proceder com uma seleção, onde com base na quantidade de 50 vagas pré-estabelecidas, decidiu-se destinar 60% a candidatos do estado do Acre, de todos os municípios e os 40% restantes seria destinado à inscritos de outro estados, primeiro os que já atuam na área e em seguida, os que pretendem atuar futuramente (no formulário de inscrição foram solicitadas essas informações).

Com a turma definida, escolheu-se o Moodle-Ifac como Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, para que neste espaço fossem postadas as atividades e conteúdos. No entanto, após alguns problemas técnicos, decidiu-se por utilizar a plataforma *Google Classroom*, por ser de fácil acesso e utilização (Figura 5).

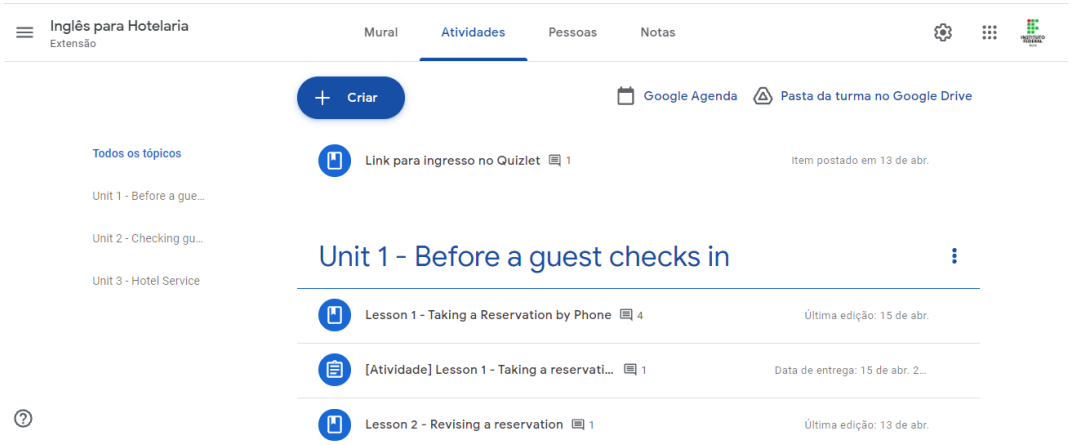



**Figura 5:** AVA-Google Classroom.
**Fonte:** O autor.

## 2.3 Execução do curso

2.3.1 Preparação didática:

No que concerne a realização da prática docente no curso em questão, foram pensados e articulados alguns procedimentos para que as aulas ministradas por bolsistas e voluntários Pibids ocorressem da melhor forma possível, como: a prática docente ser em duplas em cada aula; a escala de aula ser realizada seguindo o cronograma de aulas criado com o intuito de organizar o fazer docente dos graduandos e a ligação feita com as ferramentas digitais nos encontros com os estudantes, para que se tivesse uma melhor interação e engajamento da turma nos momentos síncronos e assíncronos. Além do ensino e a aprendizagem serem harmoniosos tanto para os ministrantes quanto para os alunos por meio dos ambientes virtuais utilizados.

O projeto de extensão Inglês para hotelaria foi ministrado por 10 bolsistas e voluntários Pibids, logo, a preparação didática ocorreu antes do início das aulas no formato virtual. A princípio, houve uma divisão de duplas para a ministração das aulas,

visando uma melhor contribuição e um suporte no fazer docente entre os graduandos. Outrossim, a divisão contribuiu também para uma melhor organização das aulas e o compartilhamento entre os universitários sobre as ideias de como abordar os conteúdos de uma forma dinâmica e interacional, levando em consideração o momento de crise sanitária que se instaurou e afetou a educação como um todo, com os cursistas por meio das plataformas virtuais.

A cada dois dias, em específico às terças e quartas feiras, eram realizadas reuniões com todos os pibids para tratar sobre o roteiro de aula das duplas da semana, isto é, havia uma escala, na qual, a cada semana duas duplas precisavam preparar suas aulas, e todos os demais que não participavam como ministrantes eram postos como monitores, pois havia atividades que se fazia necessário ter um suporte dos graduandos para com os estudantes. Essa ação nas primeiras semanas tomou muitas horas dos graduandos, justamente por não terem a prática com a preparação do roteiro de aula e muito menos com a ministração de aulas, eles se sentiam muito perdidos, no que concerne à preparação de atividades em consonância com as plataformas virtuais e por conseguinte a gamificação de exercícios para serem realizados de forma síncrona e assíncrona, além da elaboração do conteúdo para apresentação e explicação nas aulas remotas, tudo isso pensando que o encontro tinha 1h30min de duração.

Uma outra atitude quanto à preparação para as aulas, foi criar um grupo no programa de envio e recebimento de mensagens instantâneas, *o Telegram Messenger*, para que os alunos pudessem se conhecer e para conhecer os tutores, no caso bolsistas e voluntários Pibid, e que houvesse uma primeira interação virtual no social online entre todos. Ademais, o professor supervisor Luiz Eduardo Guedes esteve em todos os momentos da preparação para as aulas, feita pelos bolsistas e voluntários Pibids. Ele se dedicou no suporte aos graduandos para a construção do roteiro de aula, dando sugestões de como melhorar tal atividade e como interligar os exercícios com as ferramentas virtuais. Esses reparos foram de suma importância para a prática docente dos pibids e a presença do professor nesses momentos de criação e nas próprias aulas virtuais causou nos universitários uma maior segurança sobre suas falas e suas práticas com os alunos do curso, pois os mesmos sentiam-se receosos quanto ao ensino, por nunca terem tido uma experiência com a docência anteriormente.

2.3.2 Estrutura da aula:

A aula obedecia o roteiro construído pelas duplas, sua estrutura seguia um padrão que foi aderido por todos os Pibids na criação do roteiro de aula e na execução da prática docente. Inicialmente havia o famoso “quebra gelo” com os estudantes, que passou a ser chamado de *Warm up;* logo após, eram repassados aos cursistas os vocabulários que seriam utilizados com eles; logo em seguida, a apresentação do conteúdo da aula, a prática de conversação nos grupos menores, que eram possíveis de serem feitas pois a plataforma de videoconferência *Zoom*, possibilitou esse recurso, e por fim, o encerramento da aula com uma atividade gamificada como revisão do assunto estudado no dia e os encaminhamentos de avisos sobre a aula como um todo.

Nessa primeira interação com os alunos, que foi com o *warm up*, os pibids retornavam com o conteúdo da aula anterior, com o intuito de fazer uma breve revisão ou já traziam uma outra atividade para o início de outro tópico. Ficava livre a escolha do aplicativo a ser utilizado e de como essa dinâmica inicial ocorreria, sendo com todos ou com grupos menores, as famosas *breakout rooms* da plataforma *Zoom*. Como dito, o professor Luiz Eduardo auxiliou com a construção e realização das atividades e com a

explicação e tiração de dúvidas do conteúdo nos encontros síncronos, quando havia necessidade.

Os universitários foram forçados, no bom sentido, a conhecer mais sobre as plataformas digitais e como utilizá-las no ensino. Ferramentas como *Mentimeter; Quizizz; Quizlet; Jamboard; Youtube; Canva* foram bastante utilizadas não só no quebra gelo inicial da aula como também nos outros momentos do encontro, com o intuito de tornar esses instantes mais agradáveis para os alunos e que as aulas tivessem mais interação no social online e dinâmicas distintas a cada semana.

## 1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os bolsistas e voluntários Pibids tiveram uma experiência muito positiva com a docência e consequentemente muito aprendizado com o ensino de língua inglesa. Todavia, a aprendizagem foi para além da prática docente no ensino de línguas, chegando no trabalho em equipe; na necessidade de comunicação em qualquer circunstância de ensino ou em outros momentos do professorado e da vida pessoal, não só com os colegas de trabalho mas também com os estudantes e com as pessoas no geral; a necessidade de ser compreensível e empático com as pessoas e a importância da organização em qualquer momento da vida. Outrossim, os universitários tiveram contato com a parte burocrática de construir um projeto de extensão e participaram ativamente de todo o processo da criação do curso Inglês para hotelaria e respectivamente da ministração das aulas de forma remota. Com isso, essa experiência agregou muito na formação teórica e prática da docência e na parte científica e de extensão dos Pibids.

Além disso, o curso de extensão foi construído e executado durante a pandemia da Covid-19, e desse modo, os encontros para a criação do projeto bem como para a ministração das aulas ocorreram pelo formato virtual. Nesse sentido, o uso das plataformas virtuais foi intrínseco para que o trabalho de extensão acontecesse. Com isso, o letramento digital dos graduandos ascendeu de uma forma significativa devido ao uso recorrente e necessário da digitalidade no curso, seja em sua construção ou na prática. Logo, o letramento crítico aflorou na medida em que se buscou novas maneiras de ministrar aulas de forma online, visto que, o contato com as ferramentas digitais é essencial para que se tenha mais conhecimento de uso e de escolha dos materiais que se usa nas aulas virtuais.

Os pibids tiveram a experiência de trabalhar com o inglês para fins específicos na área de hotelaria, em vista disso, puderam perceber que há poucos materiais disponíveis sobre ensinar a língua inglesa para os que compõem o setor hoteleiro e não somente para essa área profissional, mas também em outros âmbitos trabalhistas, ou seja, os materiais para o ensino aprendizagem de inglês para fins específicos é escassa e muitas vezes limitada, sendo necessário que a produção de materiais didáticos ocorra e que sejam coerentes com a realidade da área profissional.

No mais, os cursistas tiveram uma experiência muito positiva quanto ao aprendizado da língua inglesa. Eles participaram das aulas síncronas e dos momentos assíncronos, com a resolução de atividades gamificadas; com interação no social online com os ministrantes e os demais colegas de turma; e com o interesse de se qualificar profissionalmente por meio do projeto de extensão. Desse modo, o curso atingiu seu objetivo de fazer com que os alunos desenvolvessem ou aperfeiçoassem suas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita no inglês.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto a proposta com a oferta do curso, entendemos que várias descobertas foram feitas bem como ressaltamos a imensa contribuição para a formação profissional dos *Pibids* envolvidos nesse processo. Assim como podemos nos certificar da necessidade e receptividade quanto ao ensino de línguas inglesa por parte dos profissionais da área de hotelaria. Também concluímos que os cursistas puderam desenvolver suas habilidades de escrita, fala, compreensão auditiva e leitura por meio das atividades desenvolvidas durante o curso.

Assim, este relato de experiência também nos apresenta a uma imensa lacuna no ensino de línguas, não somente entre profissionais do ramo de hotelaria, mas da sociedade como um todo, o que sem dúvidas pode vir a ser um entrave no desenvolvimento profissional daqueles que pretendem um alocação no mercado de trabalho, mostrando assim a necessidade urgente de que outros cursos sejam ofertados de maneira gratuita e com qualidade para que atendam essa demanda.

## Referências

Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A Preliminary perspective. In: Flowerdew, J. & Peacock, M. (Eds.) **Research perspectives on English for academic purposes, Cambridge**: Cambridge University Press, p. 8. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UU2IcP-DTkIC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Flowerdew,+J.+%26+Peacock,+M.+(Eds.)+Research+perspectives+on+English+for+academic+purposes,+Cambridge&ots=1VPoZqeDbl&sig=5MaWfStvGkcJEkzbgHAW6gvp2Oc#v=onepage&q=Flowerdew%2C%20J.%20%26%20Peacock%2C%20M.%20(Eds.)%20Research%20perspectives%20on%20English%20for%20academic%20purposes%2C%20Cambridge&f=false. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2014, Curitiba. **ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO.** Curitiba: Ifpr, 2014. 9 p. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Plano-de-Ensino.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

**Apêndice 1:** Perguntas levantamento de necessidades

**Uso da Língua Inglesa no exercício da profissão - Hotelaria**

Prezado participante, este formulário faz parte das ações no âmbito do programa de Iniciação a Docência do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (UFAC) em realização com o Instituto Federal do Acre (IFAC).
A partir das suas respostas vamos elaborar a oferta de um curso voltado para suas necessidades profissionais. O curso será gratuito e online. Tão logo tenhamos planejado a oferta, você terá conhecimento para que possa realizar a inscrição. Agradecemos sua participação!!

**Nome completo**: (Seu nome não será divulgado em qualquer mídia)

**Empresa em que atua**:

**Tempo de atuação na área de hotelaria**:

**Função:**

1. Como você avalia seu conhecimento em língua inglesa?
2. Você já precisou fazer uso da língua inglesa em seu local de trabalho?
3. Se sim, essa necessidade aconteceu via telefone, e-mail ou presencialmente?
4. Em que situações você precisa saber inglês para atender melhor o hóspede?
5. Que tipo de informações mais pedem em outro idioma?
6. Na língua inglesa, você considera ter mais DIFICULDADE na fala, escrita, leitura ou compreensão auditiva?
7. Na língua inglesa, você considera ter mais FACILIDADE na fala, escrita, leitura ou compreensão auditiva?
8. Você considera o estudo da língua inglesa como algo importante para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?
9. No seu contexto de trabalho, há necessidade de leitura de que tipos de textos em inglês? (ex. e-mail, Folders...)
10. Na sua profissão, é exigido que você tenha mais domínio na fala, escrita ou audição?
11. Você gostaria de ter acesso a um material complementar de estudo de inglês que fosse voltado especificamente para a hotelaria?

XXVI Sell
Letras em discussão: pertinências e contemporaneidades

# TERTÚLIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES ACERCA DO PATRIARCALISMO E ETNOCENTRISMO PRESENTES NO CONTO DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Aparecida Dias Terras Gomes[114]
Roselita Soares de Faria[115]

**Resumo:** Historicamente, as sociedades se construíram permeadas por um sistema de representação patriarcal e etnocêntrico em que estabeleceu a hegemonia do homem branco, idealizou-o como sujeito superior e padronizou todas as práticas culturais e sociais sob uma identidade unitária e estável, negando qualquer representação diferente que pudesse ameaçar essa visão idealizadora. Assim, neste trabalho, pretende-se discutir essas questões tendo como ponto de partida o conto, Shirley Paixão, presente no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, a fim de promover debates com vistas a desconstruir os discursos tradicionais e dominadores referentes ao patriarcalismo e etnocentrismo, tendo como metodologia de formação de leitores, a tertúlia literária, desenvolvida na 1ª série do Ensino Médio, com alunos entre 15 e 17 anos de idade, em uma escola pública. Em função disso, esse relato, mostrar-se-á uma prática na qual os objetivos são: a) promover um processo de leitura dialógica e colaborativa como estratégia para desconstrução de pensamentos machistas e preconceituosos, b) tentar desconstruir estereótipos tradicionais impostos pela sociedade machista e racista, c) revelar uma identidade feminina diferente da tradicional, isto é, uma identidade de mulher protagonista, ativa, heroína e afro-brasileira construindo atitudes que eram conferidas apenas ao homem branco. Por isso, atividade como tertúlia pode desenvolver a habilidade leitora e as reflexões nos estudantes, a fim de favorecer a superação de pensamentos machistas e, consequentemente, construir visões mais esclarecidas para as questões étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Tertúlia literária. Literatura afro-brasileira. Patriarcalismo e etnocentrismo.

## INTRODUÇÃO

Tertúlia literária é uma metodologia de êxito que consiste em ler um texto, selecionar um trecho e/ou trechos para que no momento do encontro marcado, o aluno leia em voz alta o trecho escolhido, teça comentário e faça associações do trecho lido com suas vivências.

[114] Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Professora da Rede Estadual do Espírito Santo no CEEFMTI "Manoel Duarte da Cunha" e-mail: cidaterras@hotmail.com
[115] Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Básica. Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte na E. M. "Gracy Vianna Lage" e-mail: rfroselita36@gmail.com

Patriarcalismo, segundo Barreto (2004), é uma forma de construção social baseada no patriarcado, isto é, no domínio social fundamentado na estrutura de poder social centralizada no homem, ou seja, na figura masculina.

Etnocentrismo, de acordo com Meneses (1999), é a visão preconceituosa formada a respeito de outros povos, culturas, religiões e etnias. Refere-se também ao ato de julgar inferior uma cultura que difere da sua, considerando absurdo e inaceitável o que vem de outras culturas e julgando a sua como superior e, portanto, única.

Sendo assim, a fim de discutir esses assuntos de forma coletiva e colaborativa, pensou-se em desenvolver esse debate por meio da tertúlia literária, pois essa metodologia impulsiona o estudante a interpretar de forma coletiva, tanto na escola como fora dela, a fomentar o diálogo, a enriquecer a argumentação, a desenvolver a oralidade, a adquirir a habilidade leitora, a aguçar a curiosidade, a contribuir com a solidariedade, a promover o direito à igualdade etc., essa estratégia pedagógica ajuda também na promoção de uma pedagogia holística em que consiste na formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante.

Devido às temáticas no conto presentes, *Shirley Paixão*, verifica-se a pertinência dessa obra para fomentar a discussão acerca da necessidade de pensar o patriarcalismo e o etnocentrismo no cotidiano, bem como apresentar aos alunos uma escritora negra reconhecida no cenário literário nacional e internacionalmente.

Dessa forma, a escola assume o papel de não só promover a leitura como também de desmascarar atitudes machistas de violência doméstica que se manifesta nas mais variadas situações. Em vista disso, Evaristo retrata em sua literatura essas questões, por isso, a relevância dessa autora para essa prática tanto em sala de aula como fora dela.

Assim, este relato tem como objetivo mostrar uma prática de leitura que faz uso da metodologia de ensino - tertúlia literária - com vistas a desenvolver a habilidade leitora e, consequentemente, promover reflexões no estudante do ensino médio.

Para tal, este trabalho tratar-se-á de: a) conceituar patriarcalismo e etnocentrismo; b) apresentar a fundamentação teórica relacionando o conto de Evaristo às ideias da autora Rebecca Solnit (2017) e Paulo Freire (2005, 2012, 2018); c) desenvolver o relato de experiência; d) apresentar os resultados e discussão; e) observar as considerações finais ressaltando os comentários proferidos pelos alunos acerca dessa prática desenvolvida em sala de aula.

## METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa cujo procedimento técnico consiste em um relato de experiência de uma professora e sua turma da 1ª série do ensino médio, composta por 35 alunos, de faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, com duração de uma hora e quarenta minutos, isto é, duas aulas de 50 minutos cada uma, em uma escola estadual, norte do Espírito Santo. A fim de consolidar, enriquecer, aprofundar a habilidade e a proficiência leitora por meio da metodologia – tertúlia literária.

Ademais, para a obtenção das informações fora realizada uma pesquisa de revisão de literatura acerca da temática leitura com base nas categorias de Paulo Freire sobre a importância do diálogo para a compreensão das demandas escolares e libertação dos educandos, assim como as reflexões de Rebecca Solnit, em função da defesa dos direitos da mulher.

Dessa forma, o presente trabalho não possui a pretensão de apontar solução definitiva para a questão de leitura, no ensino médio, que é um dos gargalos da educação. Muito pelo contrário, o que se pretende é fomentar reflexão crítica a respeito de uma

competência de relevância, como é a leitura, a fim de mitigar os problemas de compreensão acerca das demandas escolares e sociais.

## PATRIARCALISMO E ETNOCENTRISMO

Hodiernamente, o patriarcalismo e o etnocentrismo ainda são vistos nas sociedades e em muitos relacionamentos seja de que ordem for. As marcas de ordem patriarcal podem ser vistas também em muitas obras literárias produzidas por autores/escritores brasileiros. Para dar início ao assunto, convêm definir o que é patriarcalismo. Para Barrreto (2004), patriarcalismo é uma estrutura sobre as quais se assentam as sociedades contemporâneas. Segundo ela, uma sociedade patriarcal é caracterizada "por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura" (BARRETO, 2004, p. 64).

De acordo com essa definição de Barreto, pode-se afirmar que em uma sociedade regida pelo patriarcalismo, o homem exerce o papel de chefe da casa, já que sua autoridade é imposta institucionalmente, e a mulher fica submissa a ele, ou seja, submissa ao homem, sendo este pai ou marido. Além disso, filhos, empregados ou escravos também ficam submissos ao chefe da casa, isto é, o homem tem o controle de tudo.

Já o etnocentrismo de acordo com Meneses (1999), "é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo que procura incutir, em seus membros, normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e proceder é a certa, então as outras estão erradas, e as sociedades que as adotam constituem "aberrações". Esse tipo de pensamento não pode ser aceito e muito menos disseminado, pois nenhum cidadão pode escolher nascer em uma determinada cultura, portanto, não se pode julgar uma cultura melhor ou pior que à outra. O autor ainda afirma que julgar "outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios" (MENESES, 1999, p. 13). Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

O conto, em pauta, *Shirley Paixão*, presente no livro – *Insubmissas lágrimas de mulheres,* de Conceição Evaristo (2011), traz a baila assuntos que revoltam à sociedade e a faz refletir e questionar o tamanho da maldade humana e da violência doméstica, pois quando essa maldade é praticada por estranhos, não é comum, mas pode ser justificável. Todavia, quando essa maldade é praticada por um "ente querido" contra um ser indefeso, deixa de ser comum, tornando-se, assim, injustificável.

Será o que passa na cabeça de um sujeito como esse que, sendo pai, abusa sexualmente de sua própria filha biológica? A ativista e feminista, Rebecca Solnit (2017) em seu livro - *Os Homens Explicam Tudo Para Mim* - responde que historicamente, as mulheres sofreram e sofrem com a opressão doméstica e são silenciadas por machos opressores, sem direito a um lugar de fala, vítimas de violência doméstica, cerceadas em seu próprio direito a existência e manipuladas com vistas a manterem o controle de poder e, consequentemente, a anulação das mulheres.

Além disso, a autora afirma que a pressão psicológica que uma mulher passa quando é confrontada e agredida por seu algoz é tão grande que, às vezes, ela mesma acaba se convencendo de que em vez de vítima, é dela a culpa. Solnit (2017) alerta ainda que a anulação do poder de fala de uma mulher é algo sistêmico e que vem permeando

essa cultura de silenciamento e apagamento da existência das mulheres, culminando assim, em casos mais extremos e de violência misógina, como agressões e feminicídios.

Infelizmente, o patriarcalismo ainda impera nos dias atuais. Solnit (2017) declara que até mesmo em ambiente onde há a propagação do ensinamento e aprendizado, como a universidade, mesmo ali, pode ser um local extremamente hostil e silenciador para as mulheres, pois os homens ainda agem com senso de superioridade intelectual atrelada ao machismo estrutural pelo qual eles se expressam.

Adentrando ao conto em questão, *Shirley Paixão*, percebe-se o quanto a vida é cruel para com as mulheres.

"Foi assim – me contou Shirley Paixão – quando vi caído o corpo ensanguentado daquele que tinha sido meu homem, nenhuma compaixão tive" (EVARISTO, 2011, p. 25). Nesse excerto, predomina a narração comovente da protagonista a partir da qual se conhece sua história e de suas cinco filhas: três do marido, concebidas em outra relação, e duas de sua relação com outro homem. Seni sofre abusos do pai e conta com o amor e a proteção de Shirley que, ao descobrir a violência contra a menina, agride o companheiro deixando-o quase morto. "Naquela noite, o animal estava tão furioso – afirma Shirley chorando – que Seni, para a sua salvação, fez do medo e do pavor, coragem. E se irrompeu em prantos e gritos" (EVARISTO, 2011, p. 29).

As personagens passam a ser (re)criadoras de sua jornada, ao negarem imposições características dessa construção histórica patriarcal em que seu espaço foi definido pelo o outro. Nos contos presentes no livro supracitado, as protagonistas deslocam-se, transitam-se, mudam-se de lugar para se encontrarem com a realização de seus anseios. A negação de uma história e a afirmação de outra, são marcas dessas narrativas em que destacam a resistência e resiliência dessas mulheres. Mulheres que vão desconstruindo a superioridade e supramacia do homem machista e patriarcal.

Shirley ao defender Seni, não só demonstra solidariedade e empatia pela enteada, como também expressa a força que a mulher tem, sobretudo, diante da maldade, do abuso, da opressão, do sofrimento alheio.

Evaristo (2011) ao ceder voz às personagens, permite que elas sejam, pelo um breve espaço de um conto, partícipes da criação artística. Ela assume posição de ouvinte nas narrativas desses contos e isso confere respeito à voz, às experiências alheias, aliadas à identificação com as dores vividas no corpo de mulher negra. Ao mesmo tempo, representa peculiaridades da construção narrativa de alguém que conhece suas tradições e traz a singularidade do encontro de duas histórias: a da ouvinte *griot*, desejosa de conhecer o relato, e da vivência da protagonista, ansiosa por compartilhar sua trajetória. Ambas condensadas na "*escrevivência" (EVARISTO, 2011, P*. 9).

Geralmente, Evaristo escreve os contos em primeira pessoa, mostrando também o momento em que ela se encontra com as entrevistadas. Entretanto, ao longo da narrativa, a autora mescla as vozes e dá o protagonismo para essas mulheres. De forma empática, a escritora retrata as dores e a violência sofridas diariamente por mulheres negras na sociedade.

Em função disso, os alunos se colocaram empaticamente no lugar dessas mulheres, em especial, as moças. Contudo, muitos rapazes também se sentiram comovidos com a situação de mulheres que ainda sofrem com algum tipo de violência, tais como: verbal, física e psicológica, bem como violências: doméstica e sexual. Dessa forma, a pesquisadora também teve a oportunidade de conhecer melhor seus estudantes, pois alguns deles relataram abusos e opressões sofridos em casa, sobretudo, pela figura masculina. Mostrando assim, que lamentavelmente, o sistema patriarcal ainda predomina em algumas famílias e na sociedade.

A leitura do conto permite, portanto, analisar o papel fundamental da escola na atenção à criança, detectando e alertando para problemas que, muitas vezes, a família vê sem maior preocupação, uma vez que encontra explicações plausíveis para justificar o comportamento da criança, por exemplo, o comportamento de Seni (a menina abusada pelo pai) fora percebido pela professora, isso revela que a escola tem e cumpre uma importante função, a de contribuir com a sociedade, quando denuncia os maus tratos, os abusos e as opressões percebidas neste ambiente.

A tertúlia girou praticamente em torno dos temas: incesto, da violência doméstica e do abuso do pai em relação à sua filha, Seni. Embora seja de conhecimento de muitos dos alunos que participaram da tertúlia, o crime de abuso sexual mexeu, revoltou e comoveu a muitos alunos, em especial, as meninas. Durante o debate, mediado pela pesquisadora, a fim de garantir que todos, que quisessem, tivessem seu discurso proferido e ouvido. Ficou evidente, por meio dos comentários dos estudantes, que o estupro praticado pelo pai é um tipo de crime imperdoável.

Isso demonstra que essa estratégia pedagógica também permite perceber que ainda existem pessoas machistas, que acham normal crime como esse. Nessa turma, de trinta e cinco alunos, apenas um, agiu de forma indiferente, não se sensibilizou com a situação vivenciada por Seni. Muitos foram explicando como são seus relacionamentos em casa, suas realidades vivenciadas e externadas por meio de uma leitura que os fez refletir, deixaram evidente o quanto os lares e os relacionamentos entre pai e filho, marido e mulher ainda são opressores e muitas vezes, insustentáveis.

Em função disso, a literatura produzida por Conceição Evaristo merece o respeito de todos e todas, pois reflete as questões de desigualdade social e do papel da mulher na sociedade, que são assuntos de suma importância para a construção de uma escola, de uma comunidade, enfim, de um país mais democrático.

A relevância do trabalho acerca dessas temáticas faz-se necessária, sobretudo no contexto escolar, onde a maioria das pessoas ainda não se conscientizou que empatia, é uma virtude, que merece ser praticada todos os dias e por todas as pessoas. Além disso, não se pode pensar em um ambiente escolar excludente, muito pelo contrário, esse espaço precisa ser cada vez mais inclusivo, diverso e acolhedor.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ler de forma colaborativa despertou o interesse no aluno. Esse interesse ficou evidente no corpo do texto quando em alguns momentos discutiram e teceram comentários de suas vivências em casa, perceberam a relevância da realização de trazer a baila para o debate algumas questões presentes no conto: violência contra a mulher, machismo, patriarcalismo, superioridade de gênero etc., que levam o sujeito à reflexão com possibilidades de desenvolverem visões de conscientização a respeito dessas questões.

Além disso, a metodologia, tertúlia literária, é baseada no conceito de aprendizagem dialógica, e que faz emergir tais aprendizagens. A aprendizagem dialógica foi elaborada por Flecha (1997), coadunado pelas elaborações de Freire (2005) sobre dialogicidade. Freire trabalhou em ações educativas por várias décadas, com o objetivo de transformar os contextos sociais autoritários e exclusivos em contextos democráticos e mais igualitários, destacando a educação como um ato político, que pode superar ou reforçar as relações de opressão.

Nesse sentido de superação, propõe uma pedagogia dialógica, horizontal, baseada na problematização da realidade a partir dos conhecimentos que cada pessoa traz para a

interação com o outro. Ademais, essa interação por meio da tertúlia literária promoveu no educando sete princípios básicos que norteiam a aprendizagem, tais como:

**1 Diálogo igualitário:** em que todos têm espaço e vez para exporem seus argumentos sem medo de julgamentos, pois não há posição de poder de uma pessoa em relação à outra.

**2 Inteligência cultural:** em que todas as pessoas possuem um repertório cultural, fruto de sua origem, vivências e de seu conhecimento de mundo, por isso todos têm como contribuir com a discussão. Neste princípio, fica evidente, que não há uma cultura superior a outra.

**3 Transformação:** em que as transformações vão acontecendo de forma igualitária à medida que se vai dialogando e construindo o conhecimento de forma coletiva sem imposição de ideias.

**4 Criação de sentido:** fica evidente quando os alunos associam suas vivências com a dos personagens. Isso mostra que o aluno é o sujeito de seu conhecimento.

**5 Dimensão instrumental:** o acesso ao conhecimento instrumental, advindo da ciência e da escolarização, é essencial para operar transformações democráticas na sociedade letrada.

**6 Solidariedade:** a solidariedade é demonstrada pelo interesse coletivo na construção da aprendizagem, embasadas pela troca de interação e diálogo principalmente por aqueles que não podem participar na sociedade com as mesmas condições, assim, as vozes dessas pessoas abrem possibilidades para todos.

**7 Igualdade de diferenças:** a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade das diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de modo diferente.

Além desses sete princípios explícitos, houve outros, que se somam a esses na construção de uma pedagogia holística: interpretação coletiva, desenvolvimento da oralidade, argumentação fundamentada, troca de conhecimento cultural etc., com vistas a aprofundar, enriquecer e consolidar a aprendizagem para formação humana, tolerante, democrática, inclusiva e igualitária como prática da liberdade, pois em uma atividade como essa, os subalternos saem de sua posição de subalternidade para assumirem o papel de protagonista.

Em vista disso, a leitura precisa ser entendida como elemento indispensável na edificação do conhecimento, é necessário que a sociedade enxergue a leitura sob esse prisma. Neste contexto, a escola torna-se o palco ideal para essa conscientização, e o professor assume a posição desafiadora de mediador dessa prática, concomitantemente com o trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar, inclusive, a família.

Freire (2018) em seu livro – *Educação e mudança* - define compromisso verdadeiro como sendo aquele ligado à solidariedade, não devendo ser um ato passivo, e define compromisso profissional para com a sociedade, assumida à medida que se fez profissional.

Por isso, a educação precisa ser uma troca de compromisso entre educadores e educandos. Essa aliança denota uma visão desenvolvida na prática pedagógica em que a educação está na intimidade das consciências dos envolvidos e é movida pela bondade dos corações. Segundo Freire (2012) é na teoria dialógica da ação em que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. E, já que a educação pode

fazer refletir, problematizar e transformar o mundo, também pode impulsionar as mudanças sociais.

Além disso, Solnit (2017) trouxe reflexões que servem de alerta para essa e futuras gerações **de** como a interrupção de uma mulher praticada por um homem faz parte da relação de uma cultura patriarcal e misógina, onde o silenciamento é uma espécie de manifestação que tem o objetivo de colocar a mulher "*em seu devido lugar*", aquele em que a remete a resquícios do machismo estrutural, de um passado em que as mulheres não podiam votar, escrever, ser ouvida, e até mesmo fazer escolhas.

E, é dessa forma, através de analogia e anedotas, que Solnit (2017) constrói sua narrativa a respeito da prática ancestral de silenciar mulheres chegando aos extremos do assassinato para manter um sistema de poder baseado em gênero; trazendo à tona a importância de nomear as violências como cultura do estupro, senso de direito ao sexo e como isso força e reforça a sociedade a perceber esses crimes como um padrão, uma pandemia, e não os casos isolados como querem fazer parecer. Em função disso, é preciso que haja resistência por parte das mulheres, para que, crime como esse, não fique impune e não provoque o silenciamento e apagamento das mulheres.

A superação descrita no conto por meio da personagem, Shirley Paixão, assim como da autora do texto em questão, são também mulheres de resistência e superação. Evaristo resistiu à fome, a infância difícil para uma criança pobre, feminina e negra. Sendo mais tarde, professora e escritora renomada e premiada. Estudar vida e obra dessa mulher é por em pauta assuntos relacionados à ancestralidade, isto é, a vida de muitas mulheres ligadas à vida dos alunos, por exemplo, avó, mãe, tia, irmã e até mesmo, alunas. Problematizar e discutir essas questões revela que o conto age como uma forma de denúncia encontrada pela autora para tornar visíveis as questões de desigualdade de classe, raça, cultura e gênero.

Em vista disso, percebe que é salutar "tertuliar" acerca dessas temáticas que ora denotam dissabores, ora denotam alegrias. Dissabores em função do tratamento dado às mulheres, alegrias por perceberem que as mulheres estão lutando e resistindo à condição a elas imposta. E, seguindo a exortação da ativista e defensora dos direitos das mulheres, Rebecca Solnit, é importante não permitir que o homem explique algo por você, afinal, seu discurso precisa ser ouvido, portanto, não se cale.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tertúlia literária por ser uma estratégia pedagógica que desenvolve em seus partícipes, no mínimo, sete princípios, tais como: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental, solidariedade e igualdade de diferenças.

Ficou evidente, que esses princípios são salutares para a vida em sociedade, pois resguardam as peculiaridades de cada um. Ademais, como não houve hierarquia de saberes, a individualidade e a diferença de todos foram respeitadas, contudo o tema foi discutido por meio da argumentação.

Em função disso, percebe-se, que a educação que tem como ofício o compromisso de criar, recriar, refletir e provocar reflexões, discutir, debater assuntos diversos para um público tal qual o é. Desenvolver uma educação pelo trabalho que estimule a colaboração, não a competição, que dê valor à ajuda mútua, não ao individualismo, que promova a criatividade, não a passividade, que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e intelectual, que não favoreça a mentira, a violência, o silenciamento, a exclusão, o apagamento de mulheres, de pessoas em condição de vulnerabilidade social, que não haja a superioridade de uma cultura em detrimento da

outra. Uma educação política, que não tenta passar por neutra. A tertúlia literária é uma metodologia que facilita a criação e reflexão dessas ações e desses pensares.

Além disso, essa metodologia auxiliou e auxilia também em práticas que reverberam discussões salutares para uma vida em sociedade, respeitando assim, os direitos humanos, em especial, o direito dos menos favorecidos com vistas à desconstrução de pensamentos machistas, racistas, preconceituosos, patriarcalistas. Enfim, que o diálogo seja a primeira opção antes de iniciar qualquer prática.

Assim é a leitura do mundo na perspectiva de Freire e significa a problematização da realidade para a sua transformação, a crítica acerca da injustiça com o próximo e/ou com o que não é justo. A educação libertadora precisa permitir a liberdade dos sujeitos para vislumbrar a prática da liberdade carregada de esperança, de boniteza, de utopia.

A motivação maior de analisar o conto, *Shirley Paixão*, da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, foi a de pensar como se representa a violência sofrida nas personagens negras desta obra e perceber que, embora a mulher tenha um considerável histórico progressivo na esfera social brasileira, ela ainda é vítima das questões relacionadas ao gênero, juntamente com o elemento étnico, tendo como componente central a dominação masculina. Esse fato se deve à perpetuação da cultura da violência sobre as mulheres, bastante enraizada na sociedade, na qual o homem está historicamente numa posição de superioridade, fato este que também pode ser percebido através da prática da literatura.

## Referências


BARRETO, M.P.S.L., **Patriarcalismo e o Feminismo:** uma retrospectiva histórica. Revista Àrtemis, v.18, n. 1, p.64-73, 2004.

EVARISTO, Conceição. Shirley Paixão. In:_____. **Insubmissas lágrimas de mulher**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras** - El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo. Barcelona: Paidos, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança.** Tradução: Lilian Lopes Martin. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MENESES, Paulo. **—Etnocentrismo e relativismo cultural:** algumas reflexões‖. In: Revista Symposium, v. 3, Número Especial. Recife: Unicap, 1999.

Resumo do Livro: Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire). **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2012. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/resumo-livro-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire/>. Acesso em: 05 set. de 2021.

SOLNIT, Rebecca. **Os homens explicam tudo para mim.** Imagens Ana Teresa Fernandez; Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2017.