

Jader Silveira | Resiane Silveira (Orgs)

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Cultura, Sociedade e História

Volume **9**
2022



Editora
REALCONHECER

Jader Silveira | Resiane Silveira (Orgs)

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Cultura, Sociedade e História

Volume **9**
2022



Editora
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C3311	Silveira, Jader Luís da Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 9 / Jader Luís da Silveira; Resiane Paula da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 94 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-84525-14-6 DOI: 10.5281/zenodo.6385851 1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título. CDD: 410 CDU: 80
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/03/linguistica-e-literatura-cultura.html>



AUTORES

AMANDA SAMILA VIEIRA FERNANDO

ANALICE DE OLIVEIRA MARTINS

DANIELLE SOARES DA SILVA

ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI

GABRYELLA RIBEIRO SIMÕES DOS SANTOS

LEONARDO FERREIRA KALTNER

NATASHA COUTINHO REVOREDO RIBEIRO

RAFAEL TORRES CORREIA LIMA

RHAÍSA SAMPAIO BRETAS BARRETO

SILVIA ALICIA MARTINEZ

SILVIA GOULART FERREIRA

SINTHIA MOREIRA SILVA

SUELY FERNANDES COELHO LEMOS

VICTOR DA PENHA MIRANDA

APRESENTAÇÃO

A obra nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR: UMA AUTOFICÇÃO DO DIREITO AO GRITO <i>Victor da Penha Miranda; Analice de Oliveira Martins</i>	8
Capítulo 2 O EMPODERAMENTO DE SUJEITOS QUE SOFREM INJUSTIÇAS AMBIENTAIS POR MEIO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO LINGUÍSTICA <i>Silvia Alicia Martinez; Suely Fernandes Coelho Lemos</i>	24
Capítulo 3 GÊNEROS TEXTUAIS E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PENSAMENTOS POR UMA PEDAGOGIA COMUNICATIVA <i>Sinthia Moreira Silva; Rhaísa Sampaio Bretas Barreto; Danielle Soares da Silva; Silvia Goulart Ferreira; Eliana Crispim França Luquetti</i>	41
Capítulo 4 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO EMPECILHO AO ACESSO À JUSTIÇA E O DIREITO DE SE EXPRESSAR NA PRÓPRIA LÍNGUA <i>Gabryella Ribeiro Simões dos Santos; Sinthia Moreira Silva</i>	54
Capítulo 5 CARL FR. PH. VON MARTIUS (1794-1868) E O BRASIL OITOCENTISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA GLOSSARIA LINGUARUM BRASILIENSIIUM <i>Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro; Leonardo Ferreira Kaltner</i>	65
Capítulo 6 DOMINUS: UMA REPRESENTAÇÃO NEOCOLONIAL EM “A GERAÇÃO DA UTOPIA”, DE PEPETELA <i>Amanda Samila Vieira Fernando; Rafael Torres Correia Lima</i>	78
CURRÍCULOS DOS AUTORES	91

Capítulo 1

A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR: UMA AUTOFIÇÃO DO DIREITO AO GRITO

Victor da Penha Miranda
Analice de Oliveira Martins

A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR: UMA AUTOFICÇÃO DO DIREITO AO GRITO

Victor da Penha Miranda

Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense, licenciado nos cursos de Pedagogia – Universidade Salgado de Oliveira e Letras – Português e Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense (IFF campus Campos Centro). Mestrando do Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. E-mail: victorpmiranda@hotmail.com

Analice de Oliveira Martins

*Doutora em Estudos de Literatura pela PUC-RIO, professora titular do Instituto Federal Fluminense (IFF campus Campos Centro) e professora colaboradora do Programa de Mestrado e de Doutorado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Autora de artigos publicados em periódicos científicos e do livro *Entremeios: ensaios sobre literatura, cinema e comunicação* (2018). E-mail: analice.martins@terra.com.br*

Resumo: Este artigo, cujo propósito investigativo é a obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, visa analisar, amparado nos estudos da ficção da escritora e os estudos da cultura, o romance sobre os aspectos sociais e políticos que permeiam o texto originalmente publicado no ano de 1977. Dessa forma, a obra de Clarice Lispector permite a análise de questões relativas à escrita do eu – autoficção – por garantir marcas da própria subjetividade da escritora no tecido da ficção que relata a história de vida da jovem nordestina Macabéa, datilógrafa semianalfabeta, habitante na cidade do Rio de Janeiro, assim como também propicia espaço para outras temáticas sociais e políticas como a questão do feminino, a condição do migrante nordestino e a marginalidade operante no processo capitalista dos anos 70 no Brasil. No romance, o narrador Rodrigo S.M. revela a vida de Macabéa, que é desprovida da consciência identitária e de posicionamento político, permitindo que a obra estabeleça uma comunicação que ultrapasse o tocante à subjetividade humana comum às produções de Clarice Lispector, mas que também revela a face política da escritora na denúncia de uma sociedade que silencia e vitimiza o pobre, o diaspórico e a mulher que estão predominantemente às margens de uma sociedade em constantes mudanças regidas pelo capital.

Palavras-chave: *A hora da estrela*. Autoficção. Estudos Culturais.

Abstract: This article, whose investigative purpose is Clarice Lispector's work *A hora da Estrela*, aims to analyze, based on the studies of the writer's fiction and the studies of culture, the novel about the social and political aspects that permeate the text. originally published in 1977. In this way, Clarice Lispector's work allows the analysis of issues related to the writing of the self - self-fiction - by guaranteeing marks of the writer's own subjectivity in the fabric of fiction that tells the life story of the young woman northeastern Macabéa, semi-illiterate typist, inhabitant of the city of Rio de Janeiro, as well as providing space for other social and political themes such as the issue of the feminine, the condition of the northeastern migrant and the marginality operating in the capitalist process of the 70s in Brazil. In the novel, the narrator Rodrigo SM reveals Macabéa's life, which is devoid of identity awareness and political positioning, allowing the work to establish a communication that goes beyond the human subjectivity common to Clarice Lispector's productions, but that also reveals the political face of the writer in the denunciation of a society that silences and victimizes the poor, the diasporic and the woman who are predominantly on the margins of a society in constant changes governed by capital.

Keywords: *A hora da estrela*. Self-fiction. Cultural studies.

INTRODUÇÃO

Basta estabelecer um diálogo, mesmo que não aprofundado, com a produção literária de Clarice Lispector, ficcionista e cronista, nascida na Ucrânia (região de Tchechelnik) e naturalizada brasileira, para que as manifestações, possivelmente biográficas, comecem a penetrar o imaginário e o espírito investigativo dos leitores e pesquisadores.

Apesar dos laços biográficos que dão sustento investigativo ao acervo ficcional da autora, *A hora da estrela*, publicado em 1977, romance escolhido como *corpus* de pesquisa, neste artigo, não é analisado como uma autobiografia, visto que, como propõe Philippe Lejeune (2008), o romance, por ser uma obra ficcional, é excluído da possibilidade de ser um texto autobiográfico¹.

Posteriormente, em consonância com a continuidade dos estudos das escritas de si, a formulação do conceito de autoficção, cunhado por Serge Doubrovsky (1977), a partir da publicação de seu romance, *Fils*, assemelha-se à construção da história de Macabéa, moça pobre, de origem nordestina que vive, até sua morte acidental, na cidade do Rio de Janeiro entre os anos 1970; personagem, essa, que é configurada

¹ Apesar de não ser a obra estudada neste artigo uma autobiografia, há de se considerar que muitos leitores podem optar em lê-la como tal, buscando semelhanças entre a história de Macabéa e a da própria Clarice.

com possíveis relações biográficas com a própria escritora, como apontam os biógrafos Olga Borelli (1981), Benjamin Moser (2011) e Nádya Gotlib (1995).

Em *A hora da estrela*, último livro da autora, pode-se perceber a preocupante manifestação política de Clarice ao estabelecer questionamentos sociais e políticos que permeiam a existência de Macabéa. A escritora lança-se, dessa forma, como denunciante, sob o prisma literário, e põe em pauta a mulher, o migrante, a exploração capitalista, a pobreza: “a pobreza é feia e promíscua” (LISPECTOR, 1998, p. 22).

No romance, Clarice resgata aspectos ligados à sua intimidade que, no tecido literário, elaboram uma ficção sustentada em fatos e acontecimentos comprovadamente reais, como citam e ilustram os biógrafos, mesmo não se tratando de uma narrativa autobiográfica, visto que o compromisso com a realidade, em matéria de ficção, é impreciso e dispensável.

Dessa forma, este artigo se dedica, inicialmente, a apontar aspectos biográficos que atravessam o romance, porém dando ênfase ao critério de autoficção pelo fato de ser o livro, antes de tudo, uma obra literária. Ainda, na primeira parte, *A luta fracassada pelo ocultamento de si*, são identificados os aspectos sociais da obra; uma denúncia da pobreza humana e da condição migrante, e, também, a tensão presente no cruzamento dos gêneros.

Na segunda parte, *Macabéa: o direito ao grito* - Subtítulo referente a um dos treze possíveis títulos do romance propostos pela própria Clarice nas páginas iniciais do livro -, o discurso social sobre o feminino que constitui a obra e deságua em outras manifestações literárias como a contemporânea ficção de Aline Bei, *O peso do pássaro morto* (2017), estabelece as conexões sociais feministas do processo histórico à manifestação política por meio da escrita que concede voz a questões políticas, psíquicas, subjetivas, de pertencimento e identificação social da mulher.

A luta fracassada pelo ocultamento de si

Apesar de ser ficcional o trabalho com a palavra, em todas as obras da escritora Clarice Lispector, há, de certo, muito de suas vivências e experiências. Clarice mantinha-se na luta fracassada pelo não autobiográfico como descreve a narradora-pintora do romance *Água viva*: “Muita coisa não posso te contar. Não vou ser autobiográfica. Quero ser ‘bio’” (LISPECTOR, 1998, p. 35).

Luta fracassada essa que não garantia à autora uma escrita neutra no sentido de que resquícios de sua intimidade, enquanto sujeito social, entrecruzam-se e dialogam com sua produção ficcional, como apontam os biógrafos dedicados à vida e à obra da artista.

Sobre *A hora da estrela*, Gotlib (1995) descreve que, de acordo com a própria Clarice, a obra é “catarse de uma infância parcialmente recalçada” (1995, p. 465) e, em relação à Macabéa, revela a escritora em sua naturalidade, também migrante do Nordeste para a cidade do Rio de Janeiro.

Na obra, Clarice expõe questões que são, também para ela, familiares, resgatando aspectos ligados à memória social em pontuações antitéticas que espelham a sobrevivência da personagem nordestina, como a riqueza e a pobreza, o ter e o nada possuir.

Moser descreve que o estranho nome de Macabéa é oriundo de uma promessa da mãe da personagem à Nossa Senhora da Boa Morte, famosa no Nordeste brasileiro: “O nome alude ao episódio bíblico dos Macabeus, o grupo liderado por Judas Macabeu, um dos maiores heróis da história judaica” (2011, p. 633).

Macabéa é representada como uma moça pobre, nordestina e que migra para a cidade do Rio de Janeiro, possivelmente nos anos 1970. Era órfã de pais que morreram de febres ruins e foi criada pela tia beata. Morava, no Rio de Janeiro, com quatro moças balconistas das Lojas Americanas em um quarto compartilhado.

Na trajetória carioca, encontra Olímpico de Jesus, com quem se relaciona, mas que, posteriormente, a troca por Glória, sua colega de escritório. Desenvolve a função de datilógrafa, mesmo não dominando a leitura e a escrita, e possuía uma paixão: goiabada com queijo.

Os momentos finais da vida da moça migrante são marcados pela visita à cartomante, Madame Carlota, que lhe proporcionou a esperança de mudança de vida ao afirmar um casamento com um homem rico, jovem, alemão e bonito. Contrariando seu previsto destino, Macabéa termina morta, atropelada por um luxuoso carro, o Mercedes, marca da industrialização e da força capitalista.

Rodrigo S. M. é o personagem que narra a história; uma escolha ficcional da escritora na ânsia de não caracterizar sua obra como autobiográfica (MANZO, 1997). Uma voz masculina criada para que a história de vida de Macabéa pudesse ser contada sem que houvesse certo envolvimento afetivo, marcando, ainda mais, a questão do gênero: “Aliás – descubro eu agora – também eu não faço a menor falta,

e até o que escrevo um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas” (LISPECTOR, 1998, p. 14).

As marcas biográficas deixadas por Clarice no tecido ficcional são latentes ao ponto de a própria escritora fazer o seguinte registro na apresentação do romance: “Dedicatória do autor (na verdade Clarice Lispector)”.

Carlos Mendes de Sousa (2013) destaca a dedicação dela em relação à elaboração do texto, seu último escrito em vida, já vitimizada pelo câncer que a matou:

Rodrigo S. M. em *A hora da estrela*, último romance de Clarice publicado em vida, reeditará esse movimento interior figurado no espaço de fuga, que é uma espécie de laboratório de fogo – o quarto da concentração e do despojamento -, onde a personagem se tranca e de onde vê mais intensamente o mundo humano e inumano, frágil e vigoroso, de Macabéa e de si mesmo, seres viventes entre os viventes (SOUSA, 2013, p. 32).

O livro, por si, texto declaradamente ficcional, propõe o que Philippe Lejeune (2008) descreve como “atestado de ficcionalidade” (2008, p. 27), determinado pelo pacto romanescos, no sentido de uma prática patente da não identidade, estabelecido pela diferença de nomes entre o autor e o personagem.

Dessa forma, o autor conceitua a autobiografia como uma “Narrativa em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14).

Como e porque sou romancista, de José de Alencar, por sua vez, publicado em 1893, representa diretamente o conceito de pacto autobiográfico estabelecido. Trata-se de uma obra na qual o autor relata a um amigo, sob a forma de carta, os processos de sua formação literária:

Seria esse o livro dos meus livros. Si n'alguma hora de pachorra, me dispuzesse á refazer a cançada jornada dos quarenta e quatro annos, já completos; os curiosos de anedoctas litterarias saberiam, além de muitas outras cousas minimas, como a inspiração do Guarany, por mim escripto aos 27 annos, cahio na imaginação da criança de nove, ao atravessar as matas e sertões do norte em jornada do Ceará á Bahia (ALENCAR, 1893, p. 8).

A escritora e os personagens não possuem a mesma assinatura, não se estabelecem como identidades em pacto, não possuem o mesmo registro em cartório. Todavia, a subjetividade de Clarice transita, na obra, entre a realidade e a ficção, mesmo que de maneira camuflada, amparada em procedimentos da construção ficcional.

Serge Doubrovsky, professor e romancista, aprofunda, posteriormente, as pesquisas de Lejuene sobre as escritas do eu ao escrever o romance *Fils* (1977), descrito por ele como auto ficção, inovando em apresentar um narrador com o mesmo nome do autor, porém, afirma ele, não se tratar de uma autobiografia, mas ficção de fatos.

A questão que envolve a auto ficção não se limita à descrição de personagem e autor com mesmos nomes. Doubrovsky compreende que a narração não é uma cópia, mas sim uma “recriação de uma existência através das palavras, reinvenção da linguagem pelo Eu do discurso e seus Eus sucessivos. Por isso, é o modo ou modelo de narração que molda a ‘nossa’ vida.” (DOUBROVSKY, 2011 *apud* FAEDRICH, 2016).

Assim como Doubrovsky, Clarice não desconsiderava fatos do seu cotidiano que pudessem servir como inspiração para seu fazer literário. Olga Borelli, amiga íntima e biógrafa de Clarice Lispector, cita que *A hora da estrela* foi, de fato, um resgate memorialístico da autora em relação à sua infância nordestina:

Ela jamais conseguiu apagar da memória a imagem da miséria nordestina, ou melhor, a pobreza do Recife, principalmente a que até hoje se concentra nos mocambos dos mangues recifenses. Ela própria dizia que os problemas da justiça social despertavam nela um sentimento tão básico, tão essencial que não conseguia escrever sobre eles. Era algo óbvio. Não havia o que dizer. Bastava fazer... (BORELLI, 1981, p. 53).

Dar existência à Macabéa é a forma que sustenta, também, a Clarice escritora na figura de Rodrigo S. M. São modos de narrar entrecruzados que são alimentados em ritmo contínuo:

Não se trata apenas de narrativa, é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira. Material poroso, um dia viverei aqui a vida de uma molécula com seu estrondo possível de átomos. O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida (LISPECTOR, 1998, p. 13).

Tal é o exercício do narrador em revelar a vida de Macabéa mesmo diante de uma vida desprovida de consciência identitária e posicionamento político. Além do tocante à subjetividade humana, característica tematizada nas obras da escritora, Macabéa manifesta-se como pobre, diaspórica e mulher.

A história de Macabéa é um relato de miséria: “O sertanejo é antes de tudo um paciente. Eu o perdoo” (LISPECTOR, 1998, p. 66). Ao descrever o sertanejo como

paciente, antes de tudo, Clarice estabelece o diálogo, de forma crítica, com a obra do autor pré-modernista Euclides da Cunha, *Os sertões* (1902), que afirma: “O sertanejo é antes de tudo, um forte” (CUNHA, 1998, p. 118).

Miséria, presente em ambas as obras, causada pela ausência de direitos políticos que percorrem o social e o introspectivo pela não consciência de si e de seu papel enquanto agente de cidadania, diante de opressões políticas e de classe em relação ao sujeito sertanejo.

A questão sociopolítica do sujeito brasileiro atravessa as obras citadas. Tanto a de Euclides da Cunha quanto a de Clarice Lispector estão ancoradas na denúncia de injustiças sociais. Os escritores reformulam o projeto de narrar as mazelas às quais o povo brasileiro está submetido, em especial, os sertanejos frutos dos sertões, desprovidos de apoio político, silenciados, mas fortes na luta diária pela sobrevivência distante do litoral.

Clarice, dessa forma, opta em não seguir os caminhos tradicionais que abordam a temática social. Desenvolve a história pautada em uma técnica de linguagem que, ao considerar o introspectivo, é pautada no silêncio, na abstração momentânea, na convocação do leitor como respaldo para o construir sentido ao que é proposto pelo prisma da subjetividade que, para Neiva Pitta Kadota, dedicada aos estudos sobre o social em Clarice Lispector, é

uma opção pelo desvio que, embora menos seguro e confortável, oferece novo cenário e exige por isso atenção redobrada, pois esse caminhar dissimulado, do pessoal ao social, se faz, em sua obra, colado à linguagem e é preciso um olhar percuciente que capte aqui e ali essas formas tênues e as exponha à leitura (KADOTA, 1997, p. 138).

Macabéa foi vítima da ausência de direitos. Vivia seca, marcada pela morte do futuro que não lhe foi proporcionado; mistura do sofrimento dos judeus e dos nordestinos. No momento em que, sobretudo, o personagem acredita tocar na mudança revelada pela cartomante, é atropelada e morre.

Do fim trágico, emerge o título *A hora da estrela*. Uma ideia de ser, enfim, o momento em que Macabéa ganha seu espaço na obra e, conseqüentemente, em sua própria vida, mesmo entregue à morte. Ao sair da cartomante, ela foi traída pelo sentimento de poder possuir, ter o direito, não estar na condição de subordinada a algo ou a alguém.

Na história, a morte se configura como o personagem preferido daquele que narra: “A morte que é nesta história o meu personagem predileto” (LISPECTOR, 1998,

p. 84). O óbito de Macabéa garante o descanso do personagem pela ótica das mazelas sociais, do empobrecimento, do embrutecimento da datilógrafa.

A forma como Macabéa falece diagnostica um dos maiores impactos sociais da obra: o rico mata o pobre, o Mercedes atropela violentamente o feminino, o nordestino, a subjetividade da moça que não tinha importância e, mais que isso, evidencia o fato de o agressor não prestar socorro algum (GOTLIB, 1995). Viver era um luxo, e a morte daria a chance de a nordestina estar, afinal, liberta: “Ela estava enfim livre de si e de nós” (LISPECTOR, 1998, p. 86).

A obra de Clarice distancia-se, assim, mesmo que inserida em seu aparente ritmo de procura por tal afastamento, do caráter oculto em relação às suas vivências pessoais. Em *A hora da estrela* nota-se, como observado por Gotlib (1995), que o romance é fruto de um exercício catártico tanto em relação à sociedade quanto em relação à sua própria história de vida.

Buscar o ocultamento, no exercício clariceano em questão, resulta em uma luta na qual ela, Clarice, fracassa. As marcas da trajetória afetiva e sociocultural da escritora penetram na história de Macabéa, que se ancora em pilares diversos e comuns entre a escritora e o personagem, entre tais, a herança nordestina e o processo de migração para a cidade do Rio de Janeiro.

Macabéa: o direito ao grito

Como mencionado na introdução deste texto, o subtítulo desta seção faz referência a um dos treze possíveis títulos para o romance que narra a vida de Macabéa, sendo, entre os treze, o próprio nome Clarice Lispector, evidenciando, assim, mais uma marca autoficcional no limiar entre a proximidade de Clarice e Macabéa.

A escolha, sobretudo, de *O direito ao grito*, e não de outro possível título indicado pela autora, reflete a ideia de dar ênfase à condição social de Macabéa e sua representatividade enquanto sujeito desfavorecido de direitos básicos em relação ao meio social e a si mesma.

Stuart Hall descreve, na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, o impacto do feminismo como crítica teórica e de movimento social, sendo um dos pilares do descentramento do sujeito na sociedade pós-moderna, na segunda metade do século XX.

Ele, dessa forma, considera o movimento feminista um avanço para as ciências humanas ao lado do pensamento marxista, do inconsciente freudiano, da linguística estrutural de Saussure e da identidade e do sujeito da análise foucaultiana por se tratar de descentramentos do sujeito sociológico no processo de mudança (cultural e identitária), ocasionando, sobretudo, a falência do sujeito da época moderna.

Para Hall, a falência do sujeito moderno (com uma identidade fixa) se dá, em especial, devido ao processo da globalização e de seu consequente impacto em relação à identidade cultural. Assim sendo, o sujeito pós-moderno deixa de ser composto por uma identidade unificada e estável, assumindo identidades que, em alguns momentos, tornam-se “contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2015, p. 11).

O crítico culturalista aponta, entre outras questões, uma relação que dialoga com a questão social de Macabéa, pois o movimento feminista

também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas) (HALL, 2015, p. 28).

No que tange ao processo feminista brasileiro, descreve Cynthia Andersen Sarti, que tal processo iniciou-se na década de 1970, mesmo período histórico da publicação de *A hora da estrela*; momento, também, regido pela vigência da imposição da ditadura militar desde o golpe militar de 1964.

A pesquisadora destaca que a resistência à ditadura operante à época, além das influências europeias e norte-americana, serviu como argumento histórico e político para o fortalecimento da causa no Brasil, revigorada pela declaração da ONU, em 1975, de inserir o Ano Internacional da Mulher.

Outro ponto histórico-social brasileiro em referência aos direitos das mulheres é a promulgação da Constituição de 1988. A Carta Magna propiciou, juridicamente, a legitimação da igualdade entre os gêneros em seu Artigo 5º, que salienta: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Um aparente estranhamento na obra deve ser pontuado. Apesar de ser ela, a personagem, mulher, assim como a autora, quem narra é Rodrigo S. M., um homem. É fato que, para a ficção, é totalmente verossímil um autor ou narrador do gênero

masculino direcionar ficcionalmente a história de uma mulher ou o contrário, visto que o ficcionista segue um caminho autônomo ao proposto pelo historiador que trabalha com dados reais e intransferíveis.

Clarice deposita em Rodrigo os comandos da existência na tentativa de se esquivar de questões autobiográficas. Gloria Anzaldúa, alinhada às teorias feministas e teoria *queer*, em seu ensaio intitulado *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* descreve que:

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é tímida (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

Timidez projetada na figura de Macabéa e que revela mais uma denúncia em questão: o direito de narrar, direcionar, apropriar-se do feminino que também perpassa a produção literária como espaço de reflexão do social. Anzaldúa (2000) revela que, na escrita, ela (e outras mulheres, como Clarice), garante o direito que o mundo real não pode lhe proporcionar, como Macabéa, que, ao possuir, foi calada.

Mesmo sendo a opção da escritora descrever Macabéa pela ótica de um narrador masculino, há uma manifestação, no texto, de denúncia e isolamento feminino, que diagnostica sua possível marca pessoal por intermédio da voz do narrador que ela constrói:

Escrevo por não ter nada a fazer no mundo: sobrei e não há lugar para mim na terra dos homens. Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que é escrever, eu me morreria simbolicamente todos os dias. Mas preparado estou para sair discretamente pela saída da porta dos fundos. Experimentei quase tudo, inclusive a paixão e o seu desespero. E agora só queria ter o que eu tivesse sido e não fui (LISPECTOR, 1998, p. 21).

A escrita do feminino, portanto, não é uma escrita ingênua, mas uma escrita que concede voz às questões políticas, subjetivas, psíquicas das mulheres, de identificação social e registro de pertencimento:

A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E aquelas que não sobrevivem? Os restos de nós mesmas: tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Também há uma indicação de gênero que, no romance, configura a imagem da mulher, construída socialmente, como doce e sensível, além de declarar o “lacrimar piegas” (LISPECTOR, 1998, p. 14) feminino em relação ao homem na relação afetiva. A cena, na história, se dá quando Macabéa visita Madame Carlota e é questionada por ela se haveria a possibilidade de a nordestina ter uma relação homoafetiva.

A cartomante relatou sua experiência com outra mulher após ter um relacionamento com um homem que, por consentimento dela, a agredia como expressão do afeto bruto do homem:

Eu tinha um homem de quem eu gostava de verdade e que eu sustentava porque ele era fino e não queria se gastar em trabalho nenhum. Ele era o meu luxo e eu até apanhava dele. Quando ele me dava uma surra eu via que ele gostava de mim, eu gostava de apanhar. Com ele era amor, com os outros eu trabalhava. Depois que ele desapareceu, eu, para não sofrer, me divertia amando mulher. O carinho de mulher é muito bom mesmo, eu até lhe aconselho porque você é delicada demais para suportar a brutalidade dos homens e se você conseguir uma mulher vai ver como é gostoso, entre mulheres o carinho é muito mais fino (LISPECTOR, 1998, p. 74).

Esses questionamentos sobre o masculino são também configurados no perfil de Olímpio de Jesus, nordestino bruto, que representa um grupo social com o qual, mesmo sendo um migrante no Rio de Janeiro, mantém sua identidade de homem sertanejo e valente, carregado do objetivo de se beneficiar no contexto de sua sociedade capitalista, embora acarrete danos à sua própria moralidade, visto que o personagem é apresentado como um sujeito ambicioso e sem caráter.

A ânsia de Olímpio de sempre se beneficiar faz com que ele trate Macabéa de forma irrelevante. Tal relação cristaliza a dominação do gênero masculino em relação ao feminino em situações rotineiras, marcadas pela agressão física e psicológica a que mulheres são submetidas no contexto patriarcal: “Você, Macabéa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer. Me desculpe se eu lhe ofendi, mas sou sincero” (LISPECTOR, 1998, p. 60).

A história de Macabéa permanece na contemporaneidade como um manifesto político e social que dialoga com outras produções no cenário literário e que revela a participação das mulheres pela porta dos fundos nos setores da vida operante das sociedades.

Na obra contemporânea da paulista Aline Bei, *O peso do pássaro morto* (2017), as violências vividas pelas mulheres também são narradas, assim como também é revelado o silenciamento e a invisibilidade da mulher diante da figura masculina.

Os ecos da história de Macabéa ressurgem no livro publicado quarenta anos depois por Aline Bei. As duas obras discutem questões de silenciamento e de violência contra a mulher que não são só físicas e não cessam, apesar do afastamento cronológico das duas produções.

No romance de Aline Bei é relatada a história de vida de uma mulher, dos seus oito aos seus cinquenta e dois anos, registrando as perdas vividas pela personagem e dialogando com temas referentes à maternidade, violência sexual, depressão e solidão, tanto de uma gestação solo como de uma vida adulta solitária.

As duas obras, produzidas em contextos diferentes da história brasileira, cruzam-se não somente por serem fruto de escritas feitas por mulheres, mas por relatarem angústias e agressões físicas e psicológicas que, predominantemente, afetam mais as mulheres, dentro e fora do Brasil.

O fim trágico de Macabéa, entregue à morte, é também o final da personagem sem nome de *O peso do pássaro morto*. As personagens possuem uma identidade em comum, regida pelo silenciamento de suas vidas em relação à imagem masculina:

- o que é morrer?
ela estava fritando bife pro almoço.
- o bife
é morrer, porque morrer é não poder mais escolher o que
farão com sua carne...
quando estamos vivos, muitas vezes também não escolhemos.
mas tentamos (BEI, 2017, p. 21).

A morte de tais personagens não é meramente uma finalização de suas histórias de vida, mas são manifestações sociais que, por meio da ficção, diagnosticam uma realidade em que, apesar de ganhar espaço com a corrente crítica dos Estudos Culturais dos últimos anos, ainda é pouco debatida em todos os âmbitos da sociedade.

Em relação à Macabéa, é importante ressaltar que a obra não se resume exclusivamente à questão de gênero como já mencionado neste texto. As manifestações sociais se cruzam com a subjetividade da pobre moça e correspondem, como descreve Maria Lucia Homem que “é no momento do vislumbre de si que se dá a morte” (HOMEM, 2011, p. 122).

A morte de Macabéa ocorre justamente, como analisa Homem (2011), quando, na obra, foi possível que ela tivesse a oportunidade do encontro dialógico com outra pessoa, nesse caso, a cartomante, que possibilita que a migrante tenha consciência, pela primeira vez, da pobreza de sua vida, ou seja, o encontro com a própria subjetividade foi um evento trágico para ela, assim como a travessia, também trágica, de Édipo em decorrência de seu destino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo, a partir de uma revisão teórica-analítica, foi a de expor que, apesar de tantas vinculações autobiográficas entre o romance e a vida da escritora analisada, o romance, amparada pelas análises de Philippe Lejeune e Serge Doubrovsky acerca das escritas de si, configura uma auto ficção, na qual a autora resgata vivências de sua vida para traçar, ficcionalmente, a caminhada de Macabéa.

A história de Macabéa também é a de muitos migrantes, de muitas mulheres, de muitos nordestinos, por isso, um relato social, pelo prisma literário, no contexto da segunda metade dos anos 1970. Uma necessidade cidadã, como a própria escritora descreve: “Eu não inventei essa moça. Ela forçou dentro de mim a sua existência” (LISPECTOR, 1998, p. 30).

A figura de Macabéa, como abordada neste texto, cria enraizamentos diversos sob a ótica dos Estudos Culturais. Inicialmente, uma das abordagens foi a relação narrador/gênero, pois, ao optar em depositar em Rodrigo S. M. a responsabilidade de narrar a vida da nordestina, Clarice cria um meio de afastamento da ligação escritora/personagem, assim como centra na imagem masculina uma postura menos delicada ao narrar uma vida marcada pela pobreza.

A posteriori, na segunda seção deste artigo, os questionamentos sociais foram analisados pelo viés da narrativa, visto que a história de Macabéa, por sua configuração feminina, é narrada por Rodrigo S. M., ou seja, é um relato de direitos sociais da mulher, no seio de uma sociedade que, como o final trágico da nordestina aponta, é silenciada, privada de direitos.

Reitera-se, pois, que a escrita de autoria feminina, mesmo que literária, mas não exclusivamente, é um terreno de resistência, tanto ligado à subjetividade feminina, quanto em diálogo com questões interpessoais, como o Estado, o reconhecimento em grupos como a família, o mercado de trabalho, as igrejas.

A escrita feita por mulheres, assim sendo, possibilita que a mulher encontre as ferramentas necessárias para a efetivação do direito de alcançar sua autonomia, podendo descobrir-se, reconstruir-se socialmente, pondo em pauta questionamentos asfixiados pela dominação masculina.

Clarice, nesse sentido, inserida nessa espécie de manifesto disfarçado, assume uma posição pioneira no Brasil ao colocar em debate as opressões vividas por mulheres em diversos setores da vida social. Manifesto que, contemporaneamente, deságua e garante espaço a outras obras, entre elas, *O peso do pássaro morto* (2017), de Aline Bei.

Por fim, a história de *A hora da estrela* não se limita, assim como o próprio movimento feminista, a estabelecer conexões exclusivas com o gênero feminino. A migrante, apesar de sua marca social, dialoga com todos, mulher ou não, migrante ou não, pobre ou não. Macabéa carrega em sua história de fracasso o desamparo de muitos sujeitos, extintos de direitos, exilados da consciência de si mesmos, entregues para que o outro (Estado, Governo, esposo, pastor, padre) narre sua própria história de vida.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. **Como e porque sou romancista**. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893.
- ANZALDÚA, G. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 8, nº 1, p. 229-236, 2000.
- BEI, A. **O peso do pássaro morto**. São Paulo: Editora Nós, Edith, 2017.
- BORELLI, O. **Clarice Lispector**: esboço para um possível retrato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.
- CUNHA, E. da. **Os sertões**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- DOUBROVSKY, S. **O último eu**. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *Ensaio sobre a auto ficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DOUBROVSKY, S. **C'est fini**. Entretien réalisé par Isabelle Grell. In: FOREST, Philippe. *La auto-fiction*. Belo Horizonte. Je & Moi. Paris: Gallimard, nº 598, octobre 2011.
- FAEDRICH, A. **Auto ficção**: um percurso teórico. *Criação e Crítica*, n. 17, p. 30-46, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoocritica>. Acesso em 04 de nov. de 2019.
- GOTLIB, N. B. **Clarice**: uma vida que se conta. São Paulo: Editora Ática, 1995.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HOMEM, M. L. **No limiar do silêncio e da letra**: traços da autoria em Clarice Lispector. 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- KADOTA, N. P. **A tessitura dissimulada**: o social em Clarice Lispector. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MANZO, L. **Era uma vez**: Eu - A não-ficção na obra de Clarice Lispector. Editora UFJF, 2001.
- MOSER, B. **Clarice**, uma biografia. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- SARTI, C. A. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 12, nº 2, p. 35-50, mai./ago. 2004.
- SOUSA, C. M. de. **Clarice Lispector**: Pinturas. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

Capítulo 2

O EMPODERAMENTO DE SUJEITOS QUE SOFREM INJUSTIÇAS AMBIENTAIS POR MEIO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Silvia Alicia Martinez

Suely Fernandes Coelho Lemos

O EMPODERAMENTO DE SUJEITOS QUE SOFREM INJUSTIÇAS AMBIENTAIS POR MEIO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Silvia Alicia Martinez

Universidade Estadual do Norte Fluminense

*Pós-Doutora em Educação / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa – Portugal; silviamartinezterritorios@gmail.com*

Suely Fernandes Coelho Lemos

*Doutora em Educação, pesquisadora do Projeto de Educação Ambiental Territórios
do Petróleo da Bacia de Campos Instituto Federal Fluminense*

Resumo

A educação ambiental, exigência para o licenciamento ambiental é imposta como medida de mitigação para empresas exploradoras de recursos naturais. Dentre os projetos do Programa Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC) está o Territórios do Petróleo: Royalties e vigília cidadã na Bacia de Campos (TP). O objetivo deste estudo é analisar a importância da linguística na ação educativa desenvolvida pelo TP, de modo a instrumentalizar os Sujeitos da Ação Educativa (SAEs) que sofrem injustiças ambientais, para diálogos justos na defesa de seus direitos. O foco prioritário do TP é trabalhar de modo a diminuir a desinformação sobre o uso dos *royalties* pelo poder público municipal e suas ações educativas estão no campo da educação ambiental crítica e da educação popular. Os SAEs possuem perfil diversificado em relação à escolaridade, faixa etária, gênero, dentre outros. Porém, vivenciam, como elo comum, situações de injustiças ambientais conflituosas que exigem conhecimentos que os qualifiquem para o diálogo com empresas e com o poder público. A linguagem é um importante recurso de comunicação e interação dos homens e tem sido forte instrumento de exercício de poder. É um recurso de organização cognitiva, mental e da consciência (BAKHTIN, 2004), portanto relacionada às oportunidades e vivências educativas que os sujeitos desenvolvem em sua cultura. Fundamental sua importância no diálogo e construção da consciência, o que favorece aos indivíduos perceberem-se nas suas conflituosas relações (FREIRE, 2006) e seu lugar na sociedade de classes, mediante exploração e opressão das camadas mais desfavorecidas de conhecimentos que permitam mediações justas. O diálogo é mais produtivo quando os sujeitos usam de um mesmo quadro linguístico (FREIRE, 2006). A pesquisa que resultou neste estudo foi de natureza qualitativa e utilizou a observação participante; pesquisa bibliográfica com destaque para Acselrad (2002, 2004); Silva (2017); Bakhtin (2006) e Freire (1979, 1983, 2006) a respeito dos conflitos socioambientais e sobre a linguagem, além de pesquisa documental com destaque para os documentos produzidos pelo projeto TP. O estudo evidenciou a necessidade que os

SAEs percebem em desenvolver sua linguagem para compreender e defender seus direitos.

Palavras-chave: Educação ambiental; injustiça ambiental; linguagem; diálogo.

Abstract

Environmental education, a requirement for environmental licensing, is imposed as a mitigation measure for companies that exploit natural resources. Among the projects of the Campos Basin Environmental Program (PEA-BC) is the Oil Territories: Royalties and Citizen Vigil in the Campos Basin (TP). The objective of this study is to analyze the importance of linguistics in the educational action developed by the TP, in order to equip the Subjects of Educational Action (SAEs) who suffer environmental injustices, for fair dialogues in the defense of their rights. The TP's main focus is to work to reduce misinformation about the use of royalties by the municipal government and its educational actions are in the field of critical environmental education and popular education. SAEs have a diversified profile in relation to education, age group, gender, among others. However, they experience, as a common link, situations of conflicting environmental injustices that require knowledge that qualifies them for dialogue with companies and with the public power. Language is an important communication and interaction resource for men and has been a strong instrument for exercising power. It is a resource of cognitive, mental and consciousness organization (BAKHTIN, 2004), therefore related to educational opportunities and experiences that subjects develop in their culture. Its importance in the dialogue and construction of conscience is fundamental, which favors individuals to perceive themselves in their conflicting relationships (FREIRE, 2006) and their place in class society, through exploitation and oppression of the most disadvantaged layers of knowledge that allow fair mediations. Dialogue is more productive when subjects use the same linguistic framework (FREIRE, 2006). The research that resulted in this study was qualitative in nature and used participant observation; bibliographic research with emphasis on Acselrad (2002, 2004); Silva (2017); Bakhtin (2006) and Freire (1979, 1983, 2006) regarding socio-environmental and language conflicts, in addition to documentary research, highlighting the documents produced by the TP project. The study highlighted the need that SAEs perceive in developing their language to understand and defend their rights.

Keywords: Environmental education; environmental injustice; language; dialogue.

Introdução

O intuito deste estudo é analisar a ação educativa no campo da educação ambiental crítica, em seu objetivo de preparar pessoas e grupos sociais para enfrentamentos qualificados nas suas relações, por vezes conflitivas, com as questões socioambientais que surgem mediante a imposição da presença de investimentos de exploração de recursos naturais em seus espaços de vida, alterando-os e interferindo nas práticas tradicionais e cotidianas de sobrevivência social e material do grupo.

A hipótese que surgiu e nos motivou à pesquisa e ao estudo é que a falta de acesso à linguagem do opressor aniquila os oprimidos nos debates e diálogos que

envolvem conflitos em situações injustas, colocando-os em posição desfavorável nas negociações. A preparação para diálogos e debates dos sujeitos da ação educativa (SAEs) com diferentes agentes, representantes de instituições e/ou empresas públicas e privadas inseridos nas situações conflituosas, envolve atenção detida para a linguagem numa perspectiva ampla de sentidos e significados nos diferentes contextos de sua aplicação.

As ações educativas a que nos referimos ocorrem, maioria das vezes, no âmbito da educação não formal, de viés popular, e compõem programas educacionais de cunho mitigatório como exigência às empresas exploradoras de recursos naturais e condicionante para o licenciamento ambiental. O Programa de Educação Ambiental da Bacia Petrolífera de Campos (PEA-BC) é um programa desenvolvido por meio de projetos com diferentes naturezas e finalidades. Dentre esses projetos está o Projeto Territórios do Petróleo (TP)²; cujo foco é mitigar a desinformação sobre o uso dos *royalties* e participações especiais que os municípios da Bacia de Campos (BC), impactados pela exploração de petróleo e gás, recebem sob a forma de uma compensação financeira por essa exploração (PEA-TP, 2013).

O uso das diferentes linguagens nos processos de democratização de informações e o exercício de sua análise crítica merece atenção dos socioeducadores que atuam nesses programas, no intuito de ultrapassar a leitura simples do objeto que se informa e contribuir para a organização do pensamento e o desenvolvimento da capacidade de elaborar complexas relações entre as estruturas mentais e cognitivas e tornar profícuo o debate com o outro (entendendo e se fazendo entender diante da realidade).

No caso do projeto TP, um dos pontos de discussão é o uso dos recursos financeiros resultantes da exploração do petróleo e gás na BC que são regulamentados por dispositivos legais e atos da gestão pública. O processo de gestão desses recursos, deve ser acompanhado pelos cidadãos, de modo que seja exercido, por eles, o controle social. No entanto, para que esse controle ocorra, é necessário que haja pleno acesso dos indivíduos e grupos sociais impactados às

² Nossa inspiração para o estudo surge das ações educativas desenvolvidas nesse projeto que também se constitui no campo de nossos atuais estudos e pesquisas.

informações que, analisadas de forma crítica e transformadas em conhecimento, os preparem para a vigília cidadã³ e a intervenção necessária.

No escopo dessas considerações introdutórias, um cenário importante que merece destaque é o contexto de vida dos grupos sociais envolvidos nas ações educativas do TP, cujo perfil é heterogêneo, marcado por profunda diversidade (etária, socioeconômica, escolaridade, gênero e de situação de moradia, dentre outros); em comum, possuem as constantes e diversas situações de injustiças e conflitos socioambientais. Essas situações, que maioria das vezes se instalam nos meios sociais mais vulneráveis, acarretam perdas materiais e simbólicas significativas e, por vezes, irreparáveis para as classes oprimidas. A ação educativa, também sobre esse aspecto, tem o papel de preparar esses indivíduos para a posição de sujeitos críticos e autônomos em seus embates na defesa de seus espaços de vida.

Neste estudo, abordaremos alguns aspectos que consideramos importantes, como fundamentação teórica, que dizem respeito à injustiça ambiental e ao conflito socioambiental e à importância da instrumentalização linguística dos sujeitos impactados envolvidos nesses conflitos para o necessário enfrentamento, por meio de diálogos e debates qualificados.

A pesquisa que produziu este estudo, de natureza qualitativa, utilizou a pesquisa bibliográfica e documental como fontes de aprofundamento teórico, e a observação participante nas ações do mencionado projeto, desenvolvido sob os fundamentos da educação ambiental crítica. No prosseguimento do presente texto abordaremos a fundamentação teórica, o percurso metodológico e as considerações finais.

Fundamentação teórica

A produção deste escrito buscou sua fundamentação teórica considerando dois temas fundamentais na perspectiva que desejamos encaminhar as reflexões em resposta ao nosso objetivo: no primeiro, temos breves considerações sobre injustiça ambiental e conflito ambiental e, no segundo, a importância da instrumentalização linguística em ações educativas com vistas ao empoderamento dos sujeitos

³ O sentido de vigília cidadã que abordamos neste estudo é aquele impresso por Gantos (2013) que ao apresentá-lo, o define como um “estar acordado”, “estado de consciência alerta” que só é possível quando os sujeitos têm o “domínio da informação necessária para promover a vigilância cidadã sobre a gestão municipal da renda petrolífera na BC” (PEA-TP, 2013, p.8)

impactados para o enfretamento de conflitos, em especial os de natureza socioambiental. Para a primeira abordagem buscamos respaldo teórico em Acselrad (2004) e para a seguinte em Bakhtin (2006), Freire (1983) e Foucault (1999).

Breves considerações sobre injustiça ambiental e conflito ambiental

Os debates sobre a relação desenvolvimento e meio ambiente cada vez mais ocupam os espaços midiáticos, discussões econômicas e políticas e, também, pesquisas e estudos acadêmicos, dentre outros. No campo das ciências, as Ciências Sociais numa visão crítica, defendem, segundo Acselrad, que “não é possível separar a sociedade e seu meio ambiente” (ACSELRAD, 2002, p.7) conduzindo-nos à compreensão de que a vida dos seres humanos, em sua complexidade, inclui o ambiente natural em que os humanos constroem sua existência. Entender a imbricada relação da sociedade com o meio ambiente, nessa visão, de acordo com a análise do autor, exige “[...] pensar um mundo material socializado e dotado de significado”.

Nessa abordagem, é preciso então refletir sobre as questões que envolvem os seres humanos, em suas interações com o meio ambiente, como produto de suas construções culturais e históricas. O aspecto cultural, que neste estudo destacamos, envolve diferentes olhares para a dinâmica do ser humano com a natureza e os usos que este faz dos recursos naturais. Acselrad, defende que “[...] todas as práticas sociais desenvolvidas nos territórios e todos os usos e sentidos atribuídos ao meio, interagem e conectam-se materialmente e socialmente seja através das águas, do solo ou da atmosfera. (ACSELRAD, 2002, p. 8).

Diferentes sentidos e perspectivas com que um mesmo espaço socioambiental é concebido e utilizado pelos seres humanos de diferentes culturas e classes sociais, numa sociedade capitalista de classes, cuja relação de exploração e de busca pelo lucro e pelo poder dominam as relações entre grupos sociais, dão margem à produção de situações de injustiças e conflitos socioambientais. O autor supracitado admoesta que “a questão ambiental é intrinsecamente conflitiva, embora este caráter nem sempre seja reconhecido no debate público” (p. 8).

O desenvolvimento econômico desumanizado, próprio das sociedades que vivem a ditadura do mercado, produz impactos sobre a vida de grupos sociais, em geral aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade ou “populações mais sensíveis a essas ações” como denomina Silva (2017). O autor identifica essas

populações como aquelas que “são oriundas de comunidades étnicas, negras, ribeirinhas, de agricultores familiares e de grupos sociais com baixa capacidade de representação política” (SILVA, 2017, p. 146). Tais impactos, quando afetam negativamente populações específicas em detrimento daquilo que é gerado pelo desregrado desenvolvimento econômico, podem ser considerados como situações de injustiças socioambientais e produzem situações conflituosas, geralmente, fruto dessas injustiças.

Portanto, as injustiças ambientais decorrem das desigualdades sociais fruto das pressões exercidas pelas forças produtivas sobre o meio ambiente, provocando, por exemplo, a desterritorialização desses grupos sociais dos seus espaços de vida.

O afrouxamento que atualmente se verifica nas normas de proteção ambiental em detrimento do desacerbado e irresponsável desejo hegemônico de crescimento dos lucros, vem ampliando as situações injustas nas relações de grupos sociais com o meio ambiente. Essa flexibilização das leis ambientais, ou mesmo atos políticos de negociações escusas para atender a desenfreados projetos de “crescimento econômico”, acarreta negação e/ou cerceamento de direitos promovendo, por exemplo, desapropriações de lugares de vida de povos tradicionais. Desse modo, de acordo com Silva (2017),

As práticas de injustiça ambiental refletem uma página da história ambiental em que a distribuição desigual dos benefícios e a destinação localizada dos agravos ambientais ocorrem como resultado de políticas públicas e ações privadas que reproduzem as desigualdades sociais no campo ambiental para os grupos com menor poder de se fazerem ouvir e situados em uma escala desigual na estrutura social das decisões e definição das políticas ambientais (SILVA, 2017, p. 159)

Desse modo, as situações que produzem conflitos ambientais são aquelas que são fruto de apropriação indevida, por um determinado grupo, dos espaços de vida de outro grupo que nele construiu sua história e sua identidade cultural; nele enfincou suas raízes e traçou seus modos de existir, e que passam a disputar com esses agentes sociais externos o meio ambiente em que habitam e do qual proveem seu sustento.

Esses agentes “invasores” possuem interesses e práticas sociais incompatíveis e em desacordo com o sentido e uso dado pelo grupo tradicional. Desse modo, o conflito surge quando há interesses e práticas divergentes e quando a prática socioespacial do grupo que tradicionalmente vive em determinado espaço é

ameaçada pelos interesses e práticas de outro. No caso dos conflitos socioambientais, estão envolvidos os impactos que interferem, por exemplo, no curso natural e saudável do solo, da água, do bioma, da forma de trabalho e sustento, de práticas culturais interrompendo o curso natural de um lugar de vida.

Para que o conflito se instale, é necessário que haja a denúncia da situação conflituosa. Após instalado o conflito, sua negociação exige qualificada argumentação das partes. Nesses casos, geralmente uma das partes tentará desacreditar ou desqualificar a outra por meio do debate; o grupo que apresenta a denúncia deverá provar que existe uma prática que está ameaçando ou prejudicando a vida do grupo, negligenciando seus direitos sociais.

Maioria das situações de conflito envolve grupos sociais diversos em que de um lado estão aqueles que já haviam construído num determinado território sua existência e identidade e que geralmente vivem situações vulneráveis - sujeitos que sofrem as consequências da negação de direitos pelo poder público, e que por isso, em geral, são pessoas com baixa escolaridade; com repertório vocabular simples e baixa autoestima diante dos agentes opressores. Do outro, os representantes de empreendimentos ou empresas exploradoras que impõem sua presença no espaço de vida daquele grupo social.

Nessas situações conflituosas, o não acesso pelo grupo mais vulnerável à “língua culta,” própria da classe hegemônica que comumente representa uma das partes no conflito, coloca aquele grupo tradicional em desvantagem, por vezes necessitando de mediadores para a negociação

A importância da instrumentalização linguística em ações educativas com vistas ao empoderamento dos sujeitos para o enfrentamento de conflitos

Um dos recursos fundamentais que os seres humanos possuem para os enfrentamentos e contendas em suas relações públicas e particulares é a linguagem, com destaque para a palavra. Para Bakhtin, “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN, 2006, p.199). Na relação de poder presente nas sociedades, a palavra é um dos instrumentos de dominação pela imposição de discursos hegemônicos e pouco acessíveis a todas as classes sociais. Desse modo, de acordo com o teórico, “é impossível, evidentemente, estudar a evolução da língua dissociando-a

completamente do ser social que nela se refrata e das condições socioeconômicas refratantes” (p.199). Portanto, debates e diálogos em disputas são mais bem sucedidos quanto maiores forem as aproximações e repertórios linguísticos que sustentam os argumentos dos sujeitos envolvidos.

O diálogo, defendido por Freire (1983) como valoroso recurso de interação, comunicação e autopercepção dos indivíduos em suas relações, pode ser também instrumento de negociação. Para que haja diálogo justo e produtivo entre partes em conflito social, de qualquer natureza e, no caso desta análise, socioambiental, há que se ter o domínio da linguagem dominante, pois o conhecimento linguístico – que envolve organização cognitiva, mental e da consciência (BAKHTIN, 2006), quando exercido de modo favorável em uma argumentação, é poderoso instrumento contributivo para a tomada de decisão.

Em ações educativas desenvolvidas no campo da educação ambiental crítica, como a adotada pelo TP, a problematização e o diálogo – elementos essenciais da educação popular - ocupam a centralidade metodológica. A formação dos sujeitos para a ação-reflexão-ação exige compreender a linguagem como instrumento potencializador dos debates, favorecedor da compreensão de diferentes sentidos e contextos. A ampliação dos sentidos ocorre quanto mais os indivíduos organizam seu esquema cognitivo, aguçam seu senso crítico e desenvolvem a autoconfiança. A linguagem está, pois, na base dos discursos e narrativas que são produzidas no coletivo dos grupos sociais envolvidos.

Também é necessário para sustentação dos argumentos nas discussões, um repertório de conhecimentos de natureza específica relacionados aos objetos de interesse. Esses elementos empoderam os sujeitos menos favorecidos para disputas de natureza conflitiva. Tal análise, ainda que superficial, foi motivada a partir do pensamento de Foucault (1999), ao se referir à imbricada relação entre diferentes campos das ciências a serem considerados, quando buscamos nos aprofundar nas ciências humanas, tendo em vista que o ser humano se comunica não apenas quando fala, mas enquanto “vive” e “produz”. Diante dessa reflexão, o trabalho com a linguagem, que também se constrói nos fazeres e vivências humanas, inflamando de sentidos os argumentos, deve receber particular atenção na ação educativa que se pretende transformadora de realidades injustas e de opressão.

É comum ouvirmos que o discurso tem poder de libertar ou oprimir, segundo o uso e o interesse que o envolve e a partir dos sujeitos que dele se apropriam. Num

estudo sobre a Formação discursiva e discurso em Michel Foucault, Azevedo (2013) apresenta a relação que o teórico faz entre ideologia e ciência ao argumentar sobre o discurso. Sobre isso ela revela que para Foucault “não há dicotomia entre ciência e ideologia” (AZEVEDO, 2013, p. 159) e cita o autor quando este anuncia que “a ideologia não exclui a cientificidade” (FOUCAULT, 1960, apud AZEVEDO, 2013, p. 159). Na análise de Azevedo supracitada, “Sua filosofia diz que todo e qualquer discurso está impregnado de poder, e, portanto, estabelece a relação de opressão, já que esta é produto da outra” (p. 159).

Também no texto introdutório da obra de Bakhtin (2006)⁴, Yaguello (2006) destaca que o teórico, ao analisar o discurso, o considera em sua natureza social e, por isso mesmo ideológica. Segundo ela, Bakhtin valoriza a fala em sua natureza social e considera que ela “está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (YAGUELLO, 2006, p. 15). Desse modo, o uso da palavra, a compreensão que se tem a partir dela e o poder que, por meio dela, se deseja impor, numa negociação conflitiva de classes sociais de interesses divergentes, compõe o que o autor considera como “a arena” de conflitos, quando “os conflitos da língua refletem os conflitos de classe” (BAKHTIN, 2006 apud YAGUELLO, 2006, p.15)

Segundo o próprio Bakhtin (2006),

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (BAKHTIN, 2006 p. 41)

Portanto a ação educativa que emancipa e conscientiza, na perspectiva proposta por Freire (1979) na sua obra “Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”, há que considerar o aspecto ideológico da palavra como instrumento identificador da classe social a que os grupos pertencem, considerando o domínio e os signos próprios de determinada cultura, mas promovendo a ultrapassagem daquele lugar que lhe é específico para diálogos com outras classes sociais que impõem a linguagem do opressor. De acordo com Bakhtin, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se

⁴ Marxismo e Filosofia da Linguagem; Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.

refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (BAKHTIN, 2006, p.45).

Nesse momento da nossa fundamentação teórica, achamos interessante trazer para o diálogo, não sem propósito, algumas contribuições de Silva (2012), cuja tese aborda a existência de pontos em comum quando analisamos a teoria de Bakhtin e o pensamento de Paulo Freire. Nesse estudo, a autora inicia suas reflexões, destacando que ambos, ao analisarem as relações dialógicas entre os seres humanos, o fazem a partir dos sujeitos, considerando que existe sempre o eu e o outro e que as linguagens sustentam essas relações.

Para Bakhtin “a palavra é o modo puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p.34). Para ele, o diálogo é uma forma indispensável dos sujeitos interagirem uns com os outros em suas existências, em suas interações sociais. O autor, segundo Silva, “Não restringe apenas à comunicação em voz alta (entre pessoas, face a face), mas inclui qualquer tipo de comunicação verbal. O livro, por exemplo, é o ato de fala impresso e também um elemento de comunicação verbal” (SILVA, 2012, p. 91). E acrescenta com a citação do autor que o discurso escrito, segundo ele, “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2004, apud SILVA, 2012, p. 91). Bakhtin, em suas ponderações sobre o uso da língua observa que “As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p.130)

Para Freire, “de um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um ‘sentido de base’ e um ‘sentido contextual’. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos ‘potenciais ou virtuais’” (FREIRE, 1983, p 11). Assim sendo, seus sentidos precisam ser analisados a partir do contexto, das visões de mundo e das intenções. A palavra pode ser importante instrumento de persuasão e, por isso, quando trabalhada numa educação emancipatória, deve ser abordada numa perspectiva libertadora.

De acordo com o autor, somente por meio de uma metodologia problematizadora e dialógica se promove junto aos sujeitos a capacidade de refletir e utilizar criticamente o discurso. Segundo ele, “neste caso, aos homens se lhes

problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 1983, p 14).

Freire (1983) defende um caminho indispensável para uma ação educativa que qualifique os sujeitos em sua produção de conhecimentos e argumentações: a reflexão filosófica. E, sobre isso, analisa que se trata de uma reflexão pautada na crítica em sua vertente dialética, que considera as “diferentes formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo” (FREIRE, 1983, p. 16). Reforça que tal reflexão sobre a realidade vivida pelos sujeitos, no caso desta análise os vitimados por injustiças socioambientais, deve ser aquela que gera indignação diante de tal realidade e não a sua aceitação. Segundo ele, a educação que se pauta nessa reflexão apregoa que o conhecimento do mundo não pode ser instrumento de adaptação do homem a ele, na forma injusta como se lhe apresenta.

Metodologia da pesquisa

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM PROJETOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA VIGÍLIA CIDADÃ NA AÇÃO EDUCATIVA

A pesquisa que motivou a presente escrita é fruto de uma outra maior, em desenvolvimento desde outubro de 2020, cujo foco é analisar as contribuições das metodologias participativas e da educação popular em projetos da educação ambiental para o engajamento dos sujeitos da vigília cidadã na ação educativa, desenvolvida no campo da educação ambiental crítica, tendo como campo o Projeto Territórios do Petróleo, um dos projetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos, como citado na parte introdutória deste estudo.

A observação participante da ação educativa do TP, teve seu início já na fase II do referido projeto - no ano de 2017, quando já desenvolvíamos pesquisas no campo pedagógico, e se estende até a presente data. As observações nos instigaram e nos instigam à análise de vários aspectos importantes da ação educativa desenvolvida no projeto com base nos princípios da educação popular, em especial aqueles apresentados pelo educador Paulo Freire. Dentre esses aspectos, destacamos a necessidade manifestada de melhoria no uso da língua portuguesa pelos SAEs nos eventos pedagógicos desenvolvidos pelo projeto.

O rumo metodológico adotado, pois, pelas pesquisadoras foi o de natureza qualitativa, tendo como métodos a observação participante e a pesquisa bibliográfica. Sobre a observação participante, Alves-Mazzotti e Gewandszajger (2004) consideram que “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJGER, 2004, p. 166). Para eles esse método valoriza o “instrumental humano” (p.167).

As observações ocorreram nas reuniões ordinárias e comunitárias, bem como em outros eventos educativos tais como seminários, mesas redondas, etc. realizados em dez municípios situados no estado do Rio de Janeiro⁵, e impactados, conforme diagnóstico realizado pela Petrobras (2012), pela exploração de petróleo e gás natural. Nesses municípios, a partir da ação do TP em 2013 na fase I do projeto, foram criados Núcleos de Vigília Cidadã (NVCs), onde são desenvolvidas as ações educativas.

A falta de informação e de conhecimento para a prática do controle social dificulta a participação dos cidadãos no acompanhamento e na vigília cidadã sobre o uso desses recursos pelos gestores públicos, por vezes executado de forma indevida. Além disso, esses sujeitos de nossas pesquisas, sucessivas vezes se veem envolvidos em situações conflituosas, geradas por injustiças ambientais e diante da necessidade de enfrentar diálogos pouco justos com esses agentes externos privados e públicos.

Desse modo, no conjunto de conhecimentos e informações trabalhados na ação educativa estão temas como rendas petrolíferas: *royalties* e participações especiais; orçamento público; conflitos socioambientais; participação social, dentre outros. Porém, no caso específico da participação social e dos conflitos ambientais, desejamos destacar a importância da instrumentalização linguística por considerá-la decisiva para qualificar a participação dos SAEs nos embates e diálogos com representantes das instituições ou empresas envolvidas nos conflitos, com vistas às negociações justas que garantam direitos a esse público.

A pesquisa bibliográfica foi importante e indispensável método para o aprofundamento e o diálogo com produções científicas no campo do estudo. Por meio dela foi possível buscar caminhos mais profundos e argumentos mais sólidos de

⁵ Os municípios do estado do rio de Janeiro participantes do projeto são: Arraial do Cabo, Búzios, Cabo Frio, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Macaé, Carapebus, Quissamã, Campos dos Goitacazes e São João da Barra.

análise, o que nos possibilitou efetivar nossos intentos revelados em nosso objetivo e enredar em leituras que permitiram ir ao encontro de nossas hipóteses. Portanto, buscamos respaldo teórico em autores que se dedicaram às produções teóricas no campo em análise, com destaque para os já citados na introdução.

Os projetos construídos para cada fase do TP que hoje se encontra na fase III, também contribuíram sobremaneira para nossa pesquisa documental, tendo em vista que eles são os documentos que contêm os objetivos, o foco do projeto, conceitos fundantes de sua construção, dentre outros e que nos permitiram compreender a importância da ação educativa na educação ambiental crítica, inspirada nos princípios da educação popular para mitigar a desinformação sobre *royalties* e participação especial e para preparar os cidadãos envolvidos com conhecimentos necessários para incidências políticas no exercício do controle social e da vigília cidadã.

Análise de dados

Por meio da pesquisa bibliográfica em profundidade, da leitura dos documentos e da observação participante percebemos que a falta de autoestima provocada, na maioria das vezes, pelo não acesso a uma linguagem que torne equitativo o diálogo entre opressores e agentes externos nas situações de disputa e conflitos socioambientais com os grupos sociais mais vulnerabilizados - sujeitos das injustiças sociais como descreveu, por exemplo, Silva (2017), tem despertado nos SAEs do projeto TP a consciência de que para a incidência política no controle social e para o enfrentamento de situações socioambientais conflituosas, será necessário, dentre outros, ampliar seu campo linguístico.

Algumas vezes, membros de NVCs têm manifestado o desejo de melhor conhecer a “língua culta” e até mesmo verbalizado a necessidade de melhorar o uso da “língua portuguesa” para que qualifiquem seu repertório linguístico e, assim, estarem melhor preparados para os debates e diálogos com os agentes privados e públicos nas situações que envolvem conflitos e injustiças socioambientais.

Essa necessidade revelada e o caminho que a ação educativa deve empreender para qualificar os SAEs para tais embates são ressaltados por Paulo Freire em suas obras as quais, dentre outros aspectos, apontam para a relação de opressão vivenciada pelas camadas oprimidas da sociedade e, nesse processo, a linguagem tem sido utilizada como forte instrumento de subalternização e de poder.

Essa situação, segundo o teórico em suas produções, só poderá ser ultrapassada por meio de ações educativas que sejam libertadoras, como é possível analisar, por exemplo, nos livros *Pedagogia do Oprimido* (1981) e *Conscientização* (1979), dentre outras obras.

A importância da problematização e do diálogo que valorize o protagonismo dos SAEs é um caminho fundamental para a promoção da autonomia e autoestima destes nos momentos de confrontos de diversas naturezas. Esse caminho metodológico é, também, um ponto central quando Freire (1983) defende a importância dos sentidos e significados de termos e posturas que adotamos em nossas ações educativas junto aos grupos sociais tradicionais, por exemplo.

Essa análise é possível e se sustenta no pensamento de Foucault (1999) e também de Bakhtin (2006), para citar importantes teóricos que abordam a análise do discurso, quando estes dão destaque para o papel ideológico da palavra, como já foi desenvolvido anteriormente. Não distante Acselrad (2002), considerando a análise das ciências sociais crítica, também defende a existência de uma relação dos seres humanos com o meio ambiente que é imbricada e interdependente, portanto, um campo social. Nesse campo de existências e de vidas, marcado, numa sociedade que valoriza o lucro e o poder, injustiças e conflitos se perpetuam e são o reflexo de uma relação de exploradores e explorados na qual a linguagem é irrefutável campo de empoderamento dos sujeitos.

Considerações finais

Este estudo buscou incentivar a reflexão sobre a importância da linguística na ação educativa, em especial aquela desenvolvida no campo da educação não formal para sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade ou de injustiça social, e que estão imersos em constantes disputas no campo socioambiental devido aos impactos negativos que sofrem, resultantes da instalação de empreendimentos de exploração de recursos naturais ou de outras atividades que provocam conflitos dessa natureza.

Para tal análise, enveredamos numa reflexão que abordou as injustiças ambientais que insuflam conflitos de natureza socioambiental e que, maioria das vezes, envolvem grupos sociais mais suscetíveis a esse tipo de “invasão” e que vivem situações de vulnerabilidades causadas pela negação de direitos a bens sociais e à vida em seu sentido pleno. Nessa situação estão, por exemplo, pessoas que não tiveram acesso à escolarização, fato que as coloca em situação desprivilegiada nas

disputas socioambientais em que a linguagem utilizada nos argumentos que defendem os interesses dos poderosos muitas vezes não é um instrumento sobre o qual têm total domínio.

Reconhecendo esse poder da linguagem, nesses embates conflituosos, foi que buscamos aprofundar na linguística, aspectos que envolvem o campo ideológico da palavra nas relações de disputas de classe, por meio de discussões e diálogos nem sempre justos entre os exploradores e os explorados.

A pesquisa bibliográfica buscou responder inquietações surgidas na observação participante nas ações educativas do PEA-TP, cujo foco é trabalhar o grave problema da desinformação que produz alienação e não participação no controle social das ações públicas sobre os usos dos recursos indenizatórios devido à exploração de petróleo e gás natural na BC – os *royalties* e participações especiais, pelos gestores públicos municipais e prepará-los para a vigília cidadã e a incidência política com ações de acompanhamento e controle social.

Os estudos reforçaram o que, em hipótese, entendíamos como de relevada importância: uma ação educativa que empodere os sujeitos que sofrem injustiças ambientais para que sejam instrumentalizados com conhecimentos da linguagem que garantam autonomia e clareza nas negociações para dirimir ou amenizar os conflitos socioambientais, fruto dessas injustiças que vivenciam.

Referências

ACSELRAD, H.; MLLO, C.C.A. Conflito social e risco ambiental. O caso de um vazamento de óleo na baía de Guanabara, in ALIMONDA, H. (org.): **Ecologia Política. Natureza, sociedade y utopía**, Clacso, Buenos Aires, 2002.

ACSELRAD, H. (Org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJGER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica da Unesp**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo. 12 ed.

Hucitec, 2006. Disponível em https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2022.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Pulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira, 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. 24 e. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 29ª ed. RJ.: Paz e Terra, 2006.

GANTOS, Marcelo Carlos. **PEA-TP. Plano de Trabalho do Projeto Territórios do Petróleo: Royalties e Vigília Cidadã na Bacia de Campos**, fase I, novembro de 2013.

PEA-TP. **Plano de Trabalho do Projeto Territórios do Petróleo: Royalties e Vigília Cidadã na Bacia de Campos**. Fase I, 2013.

PEA-BC. Relatório do Diagnóstico Participativo do Programa de educação Ambiental da Bacia de Campos. Versão resumida. **Soma**, Petrobras, Ibama, 2012.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. Tese de Doutorado defendida pela Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2012.

SILVA, Tarcísio Augusto Alves. Injustiça Ambiental, Meio Ambiente e Vulnerabilidade: problematizando a construção social da desterritorialização de comunidades pobres, étnicas e negras. **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente**. Maringá/PR. DOI: <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9168.2017v10n1p145-165>. file:///C:/Users/Suely%20Coelho%20Lemos/Downloads/4229-Texto%20do%20artigo%20-%20Arquivo%20Original-23904-2-10-20170413.pdf

YAGUELLO, Marina. Introdução: I. Bakhtin, o homem e seu duplo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem** – São Paulo. 12 ed. Hucitec, 2006. Disponível em https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2022.

Capítulo 3

**GÊNEROS TEXTUAIS E OS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS: PENSAMENTOS POR UMA
PEDAGOGIA COMUNICATIVA**

Sinthia Moreira Silva

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

Danielle Soares da Silva

Silvia Goulart Ferreira

Eliana Crispim França Luquetti

GÊNEROS TEXTUAIS E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PENSAMENTOS POR UMA PEDAGOGIA COMUNICATIVA

Sinthia Moreira Silva

*Professora, Doutoranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
sinthia_moreira@hotmail.com*

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

*Professora, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
rhaisabretas@hotmail.com*

Danielle Soares da Silva

*Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
danielle250394@gmail.com*

Silvia Goulart Ferreira

*Professora, Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
silviagoulart1984@gmail.com*

Eliana Crispim França Luquetti

*Professora, Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
elinafff@gmail.com*

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para o Ensino Fundamental (1998; 1999) é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Trata-se de um material que foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Eles apresentaram uma revolução para a pedagogia gramatical das salas de aula. Para o documento, o objetivo do ensino de língua materna, de forma geral, é desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Desse modo, sairia de cena a valorização do ensino de regras gramaticais sem nenhuma relação com o contexto do aluno e o protagonismo ficaria a cargo de uma prática pedagógica cujos pontos de partida e chegada é o uso da linguagem. A partir dessas proposições, neste trabalho, objetiva-se apresentar uma reflexão sobre o que é proposto pelos PCN para o ensino de língua materna e analisar a importância da abordagem dos gêneros textuais nos Parâmetros, cotejando o documento e as dimensões teóricas. Assim, é reforçada a defesa de uma pedagogia comunicativa para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Pedagogia comunicativa. Gêneros Textuais.

Abstract: The Portuguese Language National Curriculum Parameters (PCN) for Elementary Education (1998; 1999) is a collection of documents that make up the curriculum of an educational institution. It is a material that was elaborated in order to serve as a starting point for the teaching work, guiding the activities carried out in the classroom. They presented a revolution for the grammatical pedagogy of classrooms. For the document, the objective of mother tongue teaching, in general, is to develop the student's communicative competence. In this way, the valorization of the teaching of grammatical rules without any relation to the student's context would disappear and the protagonism would be in charge of a pedagogical practice whose starting and ending points is the use of language. Based on these propositions, this work aims to present a reflection on what is proposed by the PCN for the teaching of the mother tongue and to analyze the importance of approaching the textual genres in the Parameters, comparing the document and the theoretical dimensions. Thus, the defense of a communicative pedagogy is reinforced to help the student face the world as a participatory, reflective and autonomous citizen, aware of his rights and duties.

Keywords: Portuguese Language National Curriculum Parameters. Communicative Pedagogy. Genres.

INTRODUÇÃO

Ensinar a escrever sempre foi uma das tarefas mais difíceis para o professor de Língua Portuguesa, uma vez que a elaboração de textos e a exposição de ideias tanto através da língua oral quanto escrita quase nunca foi trabalhada da forma adequada. Merrel (apud HORTA, 2015) salienta a ideia que “expressar uma ideia em uma linguagem e em seguida em outra é repensá-la, num processo de compreendê-la como um todo”. Infelizmente no cenário educacional os alunos sempre foram submetidos a exercícios de cópia e mera classificação gramatical, quase nunca participando de atividades que envolvam a aprendizagem da língua de forma significativa. Trabalhar o texto sempre foi sinônimo de “castigo” e a interação com a língua em suas diferentes modalidades quase nunca acontecia.

Foi necessário um documento norteador para começar a promover uma mudança nesse cenário em que a prática tradicional de ensino e aprendizagem da língua predominava. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados de modo a servir de referencial para o trabalho do docente e servir como instrumento no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa relacionada à pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 2001). É necessário desenvolver a competência comunicativa dos alunos e para isso propõe no documento a utilização dos gêneros textuais.

Segundo os PCN o professor deve oferecer um ensino voltado para a mediação entre o educando e a aprendizagem da língua, implementando atividades com foco na ação e reflexão do aluno. Para isso, o texto deve ser utilizado como ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a importância do indivíduo na atuação do seu papel enquanto cidadão e frequentador de diferentes esferas comunicacionais.

As orientações e diretrizes dos PCN vieram para corroborar com o projeto de formação de alunos mais críticos e atuantes e que conseguem utilizar a língua em diferentes situações comunicacionais, entendendo e fazendo-se entender nas mais variadas práticas sociais em que há necessidade de comunicação e interação. Sendo assim, o ensino da língua deve privilegiar e evidenciar a diversidade de linguagens presentes nos mais diversificados gêneros existentes na atualidade.

Em virtude de tal proposta, faz-se necessário incluir às práticas educativas metodologias que visem a utilização de diferentes gêneros textuais como aliados no processo de ensino-aprendizagem. Geraldi e Possenti (2006) afirmam que o ensino da língua na atualidade deve-se apresentar como uma prática que tenha como foco o ensino da língua como tentativa de trazer para as aulas de Língua Portuguesa meios significativos de aquisição de conhecimento.

É necessário buscar caminhos que promovam mudanças na prática docente e consequentemente na aprendizagem. Caminhos que ofereçam o desenvolvimento de uma pedagogia comunicativa que esteja toda direcionada em ajudar o aluno a participar na sociedade de forma significativa, reflexiva e autônoma. Para que isso seja possível o professor deve ter enraizado em sua práxis o ensino da língua por meio da utilização de textos e diferentes gêneros textuais, proporcionando aulas mais

significativas e uma aprendizagem e utilização da língua com maior interação e eficiência.

O ensino tradicional x ensino dos gêneros

Ao se pensar em um ensino tradicional, tem-se em mente que o aluno, hoje, que frequenta uma instituição escolar, infelizmente, ainda vê o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. O que requer um estudo aprofundado sobre as teorias de aprendizagem com vista a provocar mudanças de paradigmas educacionais tornando o ensino mais agradável e interessante.

Em se tratando desse modelo tradicionalista, o professor é considerado como a figura central e único detentor do conhecimento, que é repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva. Ao estudante, reduzido a expectador da aula, cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes. Com isso, em geral, há a adoção de testes e provas padronizadas e as diferenças individuais não são levadas em conta. O que faz esse ensino ser chamado de “educação bancária” por Paulo Freire, de “paradigma instrucionista” por Pedro Demo, e alguns estudos também se referem a uma educação colonizadora.

Esse ensino foi criado com o intuito de universalizar o conhecimento entre a população. Por ter um intuito massificador, sendo assim, ele possui uma estrutura mais rígida e fechada à inovação, sendo alvo de críticas de educadores por causa disso.

Uma escola que adota a linha tradicional parte do princípio que o aluno não seja crítico e criativo, ou seja, não utiliza a bagagem que o educando já traz consigo, para aprimorar seus conhecimentos. Desse modo, o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, mas alguém que deve aprender com o professor, este sim, figura central no processo de ensino e aprendizado. E com isso, o professor acaba atuando como um guia que tem a função de transmitir conhecimento.

De maneira geral, se enquadram nesse modelo as escolas que preparam o aluno para o vestibular desde o início do currículo escolar. Com isso, acabam se

mostrando relativamente rígidos quanto às modificações e/ou atualizações, ou ainda fragilmente influenciados por valores que diferem do objetivo educacional ideal. E é neste meio que a “gestão do possível” (BESSA; ROCHA, 2015, p. 137) e a “educação bancária” (FREIRE, 2006, p. 61) se mostraram de forma notória para quebrar esse paradigma.

E se tratando desse modelo, que se pode dizer ser mais difícil de entendimento, ou seja, um modelo intrincado de processo de transmissão do conhecimento, assim como, construção do humano, pouco se estudam com relação da percepção daqueles que desfrutam dos serviços que a instituição oferta, com isso, o educando acaba se obstando, de forma geral, às experiências de aprendizagem que possibilitam a autonomia e o protagonismo na construção do saber.

E assim como o mundo foi se transformando, muitas mudanças sociais aconteceram, mudança de paradigma educacional e a busca pelos educadores de uma educação crítica, onde o aluno seja protagonista, o centro do processo ensino, e, com direito de voz; levando em conta o prévio conhecimento e a capacidade de compreensão do ser humano como sujeito epistêmico.

A partir dessas mudanças, discussões em torno das dificuldades de efetivação do processo de ensino- aprendizagem de língua materna, neste caso específico, a Língua Portuguesa, acabou gerando, principalmente entre os educadores, a necessidade de se buscar alternativas e/ou estratégias que os ajudem a otimizar ou minimizar tais problemáticas.

Sendo assim, as inúmeras perspectivas que visam sistematizar os procedimentos de ensino de língua materna, a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino, tem se mostrado um importante aliado neste processo, uma vez que se acredita que estes colaboram no desenvolvimento da linguagem e ainda, que tais atividades pretendem ampliar tanto a competência leitora, a capacidade de processamento.

Portanto, o termo gênero, que era utilizado apenas como referência para os textos literários, começou a assumir uma dimensão mais abrangente. Neste contexto, Bakhtin (1992, p. 279), que relaciona “todas as esferas da atividade humana [...] à utilização da língua”, trazendo discussões de variedade de estudos referente às teorias da linguagem e necessidades de compreensão em torno dos gêneros textuais

por se tornar mais produtivo e eficiente, sendo necessário que o ensino seja realizado através dos gêneros textuais.

Dentre as afirmações do autor, as que ganham recorrente notoriedade nos trabalhos voltados a esta temática, encontra-se a defendida por Marcuschi (2002, p.22), no qual afirma que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Sendo um trabalho realizado de forma a proporcionar estudar a língua em seu uso efetivo, ou seja, em sua real funcionalidade valorizando os aspectos reais do universo extraescolar. Trazendo para o educando que não há como mensurar a quantidade de gêneros existentes, uma vez que eles estão nascendo e morrendo com o passar do tempo e se transformando para atender às necessidades da sociedade.

Indo ao encontro desta perspectiva gramatical Marcuschi (2008, p.149), apresenta sua definição de gêneros textuais, mostrando como “formas de ação social”. Mas, como ele mesmo pondera, a definição formal dos gêneros é algo muito difícil, sendo: “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica”. Para Marcuschi, os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e se constituem como “formas de ação incontroláveis” que têm a função de “ordenar e estabilizar as atividades do cotidiano”.

Chega-se, deste modo, a proposição de que os gêneros são a forma natural pela qual usamos a língua para nos comunicar, ou seja, não é possível falar nenhuma palavra sem utilizar um gênero textual, assim, não há comunicação sem eles., pelo fato de o indivíduo se comunicar por meio dos gêneros. Por isso, o trabalho por meio dos gêneros permitindo uma abordagem mais diferente nos aspectos da língua que, enquanto fenômenos históricos e culturais, se adequam e determinam as variadas situações comunicativas que são produzidos em sociedade.

Deste modo, faz-se necessário realizar o estudo por meio de gêneros, a fim de se encontrar direcionamentos específicos a serem trabalhados e estabelecer as possíveis finalidades e importantes ferramentas, apresentando variadas estratégias de leitura e também de produção textual, auxiliar nos estudos do vocabulário e principalmente da gramática, tratando-se aqui, não precisamente de uma substituição, mas sim de uma reformulação que obtenha resultados satisfatórios. Uma vez que a língua é mutável, heterogênea e dinâmica, por isso tanto as políticas educacionais

como as políticas linguísticas que regem o ensino de língua no Brasil proclamam um ensino de língua a partir dos Gêneros Textuais.

Os Gêneros na proposta dos PCN

É sabido que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o objetivo de nortear os currículos do ensino fundamental e médio em todo território brasileiro, auxiliando, assim, os docentes em suas práticas e ao mesmo tempo favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos tão necessários para a formação de alunos para atuar na sociedade de forma autônoma, crítica e cidadã. O documento abrange a revisão curricular dos estados e municípios contextualizando-a aos diferentes cenários sociais.

O documento traz como eixo central da educação escolar, o exercício da cidadania e apresenta a inclusão de temas que visam resgatar a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social. O tema “gêneros textuais” foi adicionado ao documento como forma de indicar ao professor o desenvolvimento de uma prática reflexiva e que privilegie as diferentes situações comunicacionais.

No momento atual, para uma pessoa ler e escrever é necessário que ela já tenha adquirido níveis de leitura e de escrita bem elevados, uma vez que as demandas sociais da nossa sociedade exigem tais níveis. Sendo assim, a escola, instituição responsável em oferecer o conhecimento, deve estar atenta se de fato, esta demanda tem sido suprida nas aulas de língua. De acordo com os PCN (BRASIL, p.30) “a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas”.

A escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, precisa estar comprometida em proporcionar o desenvolvimento do uso da língua de forma eficaz e de forma que atenda às necessidades sociais e pessoais dos seus alunos. É por meio dos textos que temos a possibilidade de refletirmos de forma crítica sobre os mais diferentes assuntos e (re)pensarmos a nossa postura como cidadãos em uma sociedade letrada.

Dessa forma, “cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 2001, p. 30). Todas as disciplinas devem incorporar essa prática, pois todas têm finalidades e conceitos diferentes que podem ser trabalhados e estudados, ou seja, todas têm condições de ensinar a utilizar os textos aos quais fazem uso, mas é a disciplina de Língua Portuguesa que deve ter essa prática enraizada.

Os PCN indicam a linguagem como ação discursiva que contém o texto como unidade de ensino. Sendo assim, as atividades de leitura e produção textual correspondem a atividades discursivas apresentando uma contínua escuta de textos orais e escritos. É por meio da análise e reflexão de todos os aspectos envolvidos que se expande a construção de instrumentos que permitem com que o aluno amplie a sua capacidade discursiva (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, as atividades de linguagem ao tratarem do texto como um objeto de ensino e ao trabalharem textos de diferentes gêneros, favorecem o desenvolvimento do aluno como leitor e produtor de textos, ou seja, amplia a sua linguagem.

O trabalho com gêneros deve ser incluído no processo ensino-aprendizagem por ser uma orientação de um documento oficial e, portanto, deve nortear a educação de todo o país, contudo sua relevância vai além. O texto organizado dentro de um determinado gênero e em uma determinada situação comunicativa conduz o aluno a ser o autor de sua própria aprendizagem, pois desenvolve condições de produzir um discurso em diferentes práticas sociais as quais está interagindo. Sendo assim, os gêneros textuais por circularem socialmente acabam apresentando a função de efetivar o processo da comunicação e interação entre os indivíduos. Eles enaltecem uma função social, uma vez que viabilizam o convívio em sociedade.

Nesse sentido, é de suma importância delinear o estudo sobre o gênero, a fim de buscar caminhos específicos a serem trabalhados e de se trabalhar um processo ensino-aprendizagem com foco na interação e na formação do sujeito ativo e participativo nas aulas e, conseqüentemente, consciente do seu papel como cidadão. Para destacar a sua relevância e importância, os PCN elucidam, ainda, a necessidade de a escola tem de garantir a todo o seu alunado o acesso aos saberes linguísticos essenciais ao exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 2001).

Desta forma, a escola deve seguir as orientações dos PCN que desconsideram o ensino da língua por meio de uma prática tradicional e direciona o ensino por meio do uso de uma metodologia que abranja a utilização dos gêneros textuais nas práticas em sala de aula. O uso da linguagem não pode ser e estar isolado, deve-se partir do princípio que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2001, p.5) O uso do texto como processo de interação social deve integrar o ensino e favorecer para a construção de uma aprendizagem da linguagem em toda a sua amplitude de produção de sentido.

A escolha dos gêneros para o ensino de LP e o papel do docente

O trabalho com gêneros textuais já não é mais uma novidade na realidade no contexto educacional. Os PCN elucidam a necessidade de se ensinar a língua por meio deles, mas saber selecionar o gênero a ser trabalhado em uma determinada aula é uma necessidade que o professor precisa colocar em prática. Segundo Naspolini (2009, p. 32) “gênero textual é uma forma de identificar a diversidade de textos materializados - escritos, orais e não verbais - com características sociocomunicativas, presentes na cultura de uma comunidade.”

A quantidade de gêneros textuais existente é gigante e por eles serem dinâmicos e sofrerem variações no decorrer dos anos, acabam se desdobrando em outros já existentes ou por apresentarem novas características acabam surgindo novos. O fato é que o docente ao utilizar diferentes gêneros em sua prática precisa estar ciente que o ensino da língua por meio de textos não deve ser baseado em atividades descontextualizadas. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p. 23),

a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A escolha dos textos a serem trabalhados deve seguir diferentes temáticas e gêneros, pois assim possibilita o desenvolvimento de diversas competências tanto na

leitura quanto na escrita. Para aprender a usar a língua de forma contextualizada e reflexiva, os alunos precisam participar de diferentes situações de comunicação, pois assim conseguirão identificar, compreender, analisar e refletir sobre os diferentes usos da língua.

Os PCN orientam a utilização dos gêneros como objeto de ensino da língua, seja na prática de leitura, interpretação ou produção textual, pois por meio deles é possível que o indivíduo consiga efetivar a comunicação verbal ou escrita, ampliando, assim, os usos da linguagem. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa que tenha como objetivo a participação do indivíduo de forma autônoma na construção de sentido do texto, deve oferecer atividades que partam do seu cotidiano.

Planejar e desenvolver atividades que envolvam gêneros textuais que fazem parte da realidade dos alunos é de extrema importância, pois desta forma eles conseguem compreender que o texto é construído diariamente em todas as situações de comunicação e interação. O trabalho do texto de forma isolada deve ser abandonado, assim como a memorização e a categorização dos gêneros. Deve-se privilegiar e disponibilizar aos alunos textos que nos levem a uma reflexão a respeito do seu uso.

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 55)

Os gêneros apresentam uma enorme heterogeneidade devido a língua ser extremamente heterogênea e estar sempre em constante evolução. Há os gêneros mais comuns ao nosso cotidiano como o diálogo e interações face a face, assim como também há aqueles em que temos contatos em poucas situações comunicacionais, pois fazem parte de uma realidade mais distante das práticas sociais as quais estamos interligados.

Desta forma, para que o professor escolha adequadamente o gênero textual que será estudado ele precisa estar ciente de qual público quer atingir, a qual esfera social ele pertence e qual temática que será abordada. Assim, o ensino por meio do texto adequado promoverá o reconhecimento de diferentes gêneros, a sua

compreensão e conseqüentemente a produção textual, contribuindo para a formação de um aluno seja sujeito e protagonista de sua própria aprendizagem.

Considerações finais

Conclui-se que muitas mudanças aconteceram no ensino que no modelo tradicionalista, o professor é considerado como a figura central e único detentor do conhecimento, que é repassado aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva, com isso, ao estudante, que acaba sendo reduzido a expectador da aula, cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes.

E assim como o mundo foi se transformando, muitas mudanças sociais aconteceram, mudança de paradigma educacional e a busca pelos educadores de uma educação crítica, onde o aluno seja protagonista, o centro do processo ensino, e, com direito de voz; levando em conta o prévio conhecimento e a capacidade de compreensão do ser humano como sujeito epistêmico. Com isso, a criação dos PCN, foi um grande avanço, uma vez que PCN indicam a linguagem como ação discursiva que contém o texto como unidade de ensino. E sim, atividades de leitura e produção textual correspondem a atividades discursivas apresentando uma contínua escuta de textos orais e escritos.

Com isso, é de suma importância delinear o estudo sobre o gênero, a fim de buscar caminhos específicos a serem trabalhados e de se trabalhar um processo ensino-aprendizagem com foco na interação e na formação do sujeito ativo e participativo nas aulas e, conseqüentemente, consciente do seu papel como cidadão. Uma vez que a língua é mutável, heterogênea e dinâmica, por isso tanto as políticas educacionais como as políticas linguísticas que regem o ensino de língua no Brasil proclamam um ensino de língua a partir dos Gêneros Textuais. Logo, é reforçada a defesa de uma pedagogia comunicativa para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pe-reira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BESSA, V. H.; ROCHA, M. L. **Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação**. In: BOCK, A. M. B. (Org.). Psicologia e compromisso social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FREIRE, P. **Educação "bancária" e educação libertadora**. In: PATTO, M. H. S. et al. Introdução à psicologia escolar. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BE

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Gramática e política**. In: GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

ZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Capítulo 4

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO EMPECILHO AO ACESSO À JUSTIÇA E O DIREITO DE SE EXPRESSAR NA PRÓPRIA LÍNGUA

Gabryella Ribeiro Simões dos Santos

Sinthia Moreira Silva

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO EMPECILHO AO ACESSO À JUSTIÇA E O DIREITO DE SE EXPRESSAR NA PRÓPRIA LÍNGUA

Gabryella Ribeiro Simões dos Santos

*Estudante de Direito (Unig Campus V – Universidade Iguçu),
gabryellasribeiro@gmail.com*

Sinthia Moreira Silva

*Professora, Doutoranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
sinthia_moreira@hotmail.com*

Resumo: A língua sempre esteve presente nas formações sociais ao longo da história sendo algo essencial para o desenvolvimento da humanidade e o diferencial do ser humano dos outros seres existentes. E assim como conta a história da humanização, no qual o homem foi se aperfeiçoando cada dia mais com o passar do tempo, a língua sofre variações constantes para atender às necessidades dos indivíduos. Este trabalho tem como objetivo discutir o direito que as pessoas possuem em poder se expressarem na própria língua sem que haja preconceitos e este ser um empecilho para se ter acesso à justiça. Para construção deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas pode-se concluir que mesmo com as transformações, ainda há preconceito linguístico enraizado em nossa sociedade. Logo, é necessário que a escola modifique esses traços pessoais da criança, assim, por meio desse ensino, ela não conseguirá perceber os vários tipos de linguagem, discriminando assim, a pessoa que não utilizar o mesmo vocabulário que o seu e, com isso, será um dos passos a serem dados para acabar com preconceito linguístico existente.

Palavras-chave: Direito Fundamental. Preconceito Linguístico. Acesso à Justiça.

Abstract: Language has always been present in social formations throughout history, being something essential for the development of humanity and the differential of human beings from other existing beings. And just as the history of humanization tells, in which man has been improving more and more over time, the language undergoes constant variations to meet the needs of individuals. This work aims to discuss the right that people have to be able to express themselves in their own language without prejudice and this being an obstacle to having access to justice. For the construction of this work, a bibliographic research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the topic addressed. From the information gathered, it can be concluded that even with the transformations, there is still linguistic prejudice rooted in our society. Therefore, it is

necessary for the school to modify these personal traits of the child, so, through this teaching, she will not be able to perceive the various types of language, thus discriminating against the person who does not use the same vocabulary as hers and, therefore, will be one of the steps to be taken to end existing linguistic prejudice.

Keywords: Fundamental right. Linguistic Prejudice. Access to justice.

INTRODUÇÃO

Ao se falar em linguagem, faz-se referência ao instrumento de comunicação e acesso do homem perante ao mundo. A língua sempre esteve presente nas formações sociais ao longo da história, seja ela verbal ou não verbal, e com isso, o dialeto sempre foi essencial para o desenvolvimento da humanidade.

Assim como a língua existe em sua norma culta, padrão, existe também umas grandes variedades do mesmo dialeto que são usados por uma variedade de falantes de possuem diversas classes sociais, localização geográfica, nível de escolaridade, idade, sexo, entre outros fatores sociais que diferem a fala. Calvet (2001) traz em sua obra que ao longo da história houve preconceito com a língua, mais especificamente preconceito contra todas as variantes que fogem da norma culta e do “bem falar”. Mesmo com as transformações, nos dias atuais, o preconceito linguístico ainda está presente em diversas esferas sociais como escolar e jurídica.

No âmbito jurídico, onde as leis são redigidas com além do uso na norma culta, um vocabulário erudito, rebuscado, não sendo de fácil entendimento e interpretação por todos os falantes, o que nos leva a limitação do acesso à justiça. Bagno (2007) traz em sua obra “Preconceito linguístico, o que é, como se faz” que em diversas pesquisas realizadas, apontam-se a dificuldade dos falantes com variantes desprestigiadas (classes mais baixas) com um grau amplo em dificuldades em compreender as falas do poder público. O autor também acrescenta a fala que a Constituição Federal de 1988 tem em seu artigo 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, porém as leis são redigidas numa língua que só atinge uma pequena parcela da população, excluindo talvez um número grande de pessoas.

Com isso, no decorrer do trabalho, perceberá que existe um preconceito linguístico enraizado na sociedade na qual anula todas as línguas faladas e julga como certo a norma culta padrão, que já em seu próprio nome já diz: culta, detida por poucos, e é o que acontece na sociedade brasileira onde em sua grande maioria não detém do uso e conhecimento da norma culta padrão, levando a se ter uma sociedade em que grande parte das pessoas são julgada pela sua forma de falar, deixando de exercer seus direitos por não entender o que está escrito ou sendo dito pelo profissional. E assim, também se faz preconceito linguístico no âmbito jurídico e formas de democratização do dialeto.

O que é preconceito linguístico

Ao longo da história, pode-se perceber que muitas transformações aconteceram e acontecem. De acordo com Ilari e Basso (2011), tudo se evolui e muda de uma certa forma, assim como os animais, as plantas, os seres humanos evoluem, tudo se evolui e conseqüentemente, juntamente com esse processo de mudança, pode-se perceber a evolução da língua, que se trata de um organismo vivo, ou seja, que está sempre em uso, sendo uma ferramenta para a comunicação, especificamente, humana.

Assim como os seres precisam se adequar ao ambiente, a língua também se faz nesse processo de adequação ao seu contexto de certa forma, pode-se identificar além da evolução, uma imensa variação linguística. E neste contexto é que surge a sociolinguística, a ciência essencial para o estudo desta pluralidade, na qual nos traz que a “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 1997, p.16), que trouxe a questão a evolução da língua e suas variadas formas de uso.

William Labov (2008) é o principal pesquisador e quem trouxe as primeiras pesquisas voltadas para a língua em uso, ou seja, a fala. Suas análises são voltadas para as variadas línguas, em especial, análises de variações e tratamento estatístico. Com isso, a sociolinguística veio contribuir para uma melhor compreensão da língua, por meio da relação com a sociedade e como ocorrem suas modificações.

Para tanto, conforme salienta Ramos (2011), é necessário combater a ideia que muitos ainda persistem em defender que, o português falado no Brasil, trata-se de uma língua uniforme. Essa uniformidade é afirmada por pessoas de várias formações, escritores, historiadores e, principalmente, os gramáticos tradicionalistas. Este pensamento tem se ostentando uma visão tradicionalista, na qual traz consigo um único dialeto existente, sendo o que obedece às regras da gramática tradicional. Sendo assim, expressa uma falta de sensibilidade perante a riqueza cultural e linguística, oposto ao fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala afirmando que há diferentes formas de se falar e escrever dependendo do contexto de uso.

Assim, pode-se perceber que há no Brasil um vasto território, caracterizado por regiões geográficas diversas. Em cada região, a língua é falada de uma forma, tem um vocabulário diferente e estrutura sintática em cada região. E dentro dessa diversidade toda não existe apenas uma unidade linguística.

Para tanto, de acordo com essas mudanças da língua, na qual ela está em construção e desconstrução preconceito linguístico, não se pode ter um juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social. Na concepção de Bagno (2007), o pré-julgamento que é realizado a uma pessoa através da sua fala e/ou de sua escrita; à discriminando socialmente, geograficamente e economicamente, trata-se de um preconceito linguístico.

Todo esse julgamento realizado com base na “norma-culta” que é empregada na escola, no qual existem manifestações de repúdio e irradiação, pelo contrário, é perpetuado ainda mais através de “programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”.” (2007, p. 13).

Trazendo à tona que o ambiente escolar é o primeiro a perpetuar com esse tipo de preconceito, visto que ao invés de ensinar a língua com suas diversas formas e variáveis, dando ênfase apenas ao que diz a gramática. De acordo com Andrade; Santana e Ribeiro, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Porém, ela se trata de um instrumento de poder e controle, fazendo da língua, sua subordinada e dependente. Marcos Bagno complementa ao dizer que:

o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... também a gramática não é a língua. (BAGNO, 2007, p. 9)

Sendo assim, ao se tratar de preconceito linguístico, apesar do nome, vai muito além do que diz respeito apenas a linguagem e escrita de determinada pessoa, segue também uma linha social. A própria nomenclatura da “norma-culta”, deixa claro essa diferença; aqueles que a dominam são os cultos, os prestigiados da sociedade, e os demais são os populares, classe inferior (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

Logo, com a reprodução desse preconceito há um agravante diante dos diferentes mitos que Bagno explicita muito bem em seu livro: “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”, no qual o autor evidencia também, já numa questão social, em “Eulália: novela sociolinguística.”, em que explica as diferentes variações linguísticas e de que modo elas ocorrerem. Portanto é necessário compreendermos e analisarmos como as variedades linguísticas se manifestam e desmistificar os mitos como forma de combate ao preconceito linguístico.

Variações da língua portuguesa no Brasil

Com a quinta maior extensão territorial do mundo, formado por 26 estados federados e 5570 municípios e Distrito Federal (IBGE), o estado brasileiro possui mais de 200 línguas faladas por todos os mais de 160 milhões de brasileiros Bagno (2007). Essa diversidade linguística existente no Brasil deriva de fatores sociais como: sexo, idade, classe social e regionalismo, sendo a principal característica, a desigualdade entre classes, que formam um abismo social entre os que detêm maior parte do capital e os que vivem na pobreza.

Segundo o sociólogo Luis Henrique Paiva, coordenador de estudos em seguridade social, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Brasil está entre os 10 países mais desiguais do mundo, em relatórios divulgados pela ONU em 2019, 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço do total, amplificando a faixa de 1% para os 10% dos brasileiros mais ricos, a participação

na renda do país sobe para 41,9% do total. sendo assim os outros 90% da população conseguem menos do que 60% da renda total. (Agência Senado, ano).

É evidente que a desigualdade afeta todos os núcleos sociais, sendo mais afetados, os fatores mais importantes para que esse elo de desigualdade se rompa, que é a educação, cultura e ciência. Áreas que necessitam de maior valorização na sociedade e perante aos órgãos públicos que vem sucateando cada vez mais o ensino, a pesquisa e o acesso à cultura. Além dos erros passados como a PEC 241, sancionada no governo Temer que congelava os gastos da educação, no ano de 2021 o maior corte orçamentário do governo Bolsonaro foi destinado a educação pelo decreto nº10.686, no qual efetuou o bloqueio de R\$ 4,2 bilhões de reais que seriam destinados ao Ministério da Educação. Por mais, o Ministro da Economia Paulo Guedes, que ao defender a reforma tributária, também defendeu a taxação de tributos sobre livros (PORTO Walter, Folha de São Paulo 2020). Sendo o posicionamento do ministro mais um dos inúmeros ataques à educação e acesso igualitário a todos que o Brasil sofre, o que desconfigura a Constituição Federal de 1988, que traz em seu art. 5º que todos são iguais sem distinção e as garantias do art. 205 que garante em sua redação que a educação é um direito de todos e dever do Estado.

Art. 5 - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Com isso, tem-se o convencimento que a elitização da educação é o principal pilar da desigualdade social, visto que não se pode evoluir sem conhecimento e a necessidade de aprendizado deve abranger também o processo comunicativo, entendendo que a ideia de unidade linguística no Brasil é inexistente e que as variações linguísticas devem ser compreendidas e não julgadas como erradas, já que o julgamento ocorre pelo preconceito linguístico que vem com o mito da unidade linguística, na qual anula todas as línguas faladas e julga como certo a norma culta padrão, que já em seu próprio nome já diz: culta, detida por poucos, e é o que acontece na sociedade brasileira onde em sua grande maioria não detém do uso e conhecimento da norma culta padrão, levando a se ter uma sociedade em que grande

parte das pessoas são julgada pela sua forma de falar, deixando de exercer seus direitos por não entender o que está escrito ou sendo dito pelo profissional.

Democratização do dialeto jurídico

É evidente o quão inacessível se encontra a linguagem jurídica. Visto esse fato, é de grande importância a demonstração de uma linguagem mais acessível, pois o cidadão que não possui conhecimento amplo nessa área, sem dúvidas acaba sendo prejudicado. Assim, ao se falar no vocabulário jurídico, é indispensável reconhecer a necessidade de uma simplificação dessa linguagem, que é o primeiro passo para a real democratização e pluralização da Justiça. Uma vez que, a linguagem jurídica não é feita para ser utilizado apenas para os indivíduos que a estudaram, pois, a justiça é direito de todo cidadão e deve ser acessível a todos.

A compreensão de algo como as leis, petições e mandatos, muitas vezes podem ser errônea pelo uso da difícil linguagem, já que, na hermenêutica, a compreensão se dá de forma individualizada. Na concepção de Gadamer (2010), quaisquer novos conhecimentos adquiridos já foram, antes, precedidos pela interpretação de cada um. Sendo assim, uma linguagem jurídica sem termos puramente jurídicos, mais diretos e objetivos, seria o ideal para que não houvessem complicações no entendimento do cidadão, uma vez que cada compreensão é única, e cada indivíduo possui memória e jeito de pensar pré-compreendidos.

Dessa forma, cada indivíduo possui a sua cultura, sua bagagem, e os juristas também. Por esse motivo, muitas pessoas desta área não concordam com a simplificação da linguagem pela preservação da cultura jurídica. Porém, partindo do pressuposto de que a linguagem jurídica é altamente inacessível, essa ideia de formalidade designa uma espécie de hierarquia e coloca os demais cidadãos em um patamar abaixo dos juristas. Com isso, acaba prejudicando profundamente o acesso à justiça das pessoas leigas no assunto, pois, não é apenas a cultura que está se preservando e, também, a imagem autoritária provinda dos juristas.

Essa preservação de imagem autoritária por parte dos juristas acaba por afastar os indivíduos de seu ambiente, assim como, da justiça. Logo, é notável que

existem inúmeras críticas, recentemente, têm sido feitas à atuação do Poder Judiciário no Brasil. Entretanto, é preciso perceber que esse contato diário do juiz com o jurisdicionado e a própria sociedade não enfraquece o Poder Judiciário.

Esta postura precisa ser assumida pelo juiz moderno, tendo encontro marcado com o que preconiza Paulo Freire, no sentido de que o ofício do educador exige deste a consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado e exige respeito à autonomia de ser do educando.

Assim, é preciso que o juiz seja também um educador. E assim, tem-se as palavras de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” E essa transferência de ensinamentos à formação de uma consciência democrática no meio educacional, tem adequação, também, à atividade judicante.

Sendo a linguagem a fonte de interação entre os seres humanos. Essa interação é permitida porque existem diferentes e diversas linguagens ao redor do mundo, todas com um grupo de pessoas que se comunicam através delas. Sendo assim, cada indivíduo possui uma pré-compreensão. Por isso, a linguagem jurídica deve ser o mais direta possível, sem uso de linguagem simbólica. A linguagem é a principal fonte de notícia, conhecimento, informação, etc. Logo, é de extrema importância que ela seja acessível e de modo que não haja possibilidade de confusão/desentendimento. Partindo do pressuposto de que a linguagem jurídica é altamente inacessível.

Considerações finais

É do conhecimento de todos que a língua varia, ou seja, não existe apenas uma unidade linguística porque a língua é múltipla, heterogênea. E com isso, as variações linguísticas existentes não devem ser compreendidas e não julgadas como erradas, já que o julgamento ocorre pelo preconceito linguístico que vem com o mito da unidade linguística, na qual anula todas as línguas faladas e julga como certo a norma culta padrão, que já em seu próprio nome já diz: culta, detida por poucos, e é o que acontece na sociedade brasileira onde em sua grande maioria não detém do uso e

conhecimento da norma culta padrão, levando a se ter uma sociedade em que grande parte das pessoas são julgada pela sua forma de falar, deixando de exercer seus direitos por não entender o que está escrito ou sendo dito pelo profissional.

Logo, trazendo para o âmbito jurídico, é visível o desfavorecimento das pessoas leigas, que não trabalham na área jurídica ou que são inexperientes. O fato de certas pessoas quererem “preservar” a cultura/tradição do meio, é completamente prejudicial, pois, além de ser um ato egoísta, não condiz com a democracia na qual vivemos. Sendo necessário que a escola modifique esses traços pessoais da criança, assim, por meio desse ensino, ela não conseguirá perceber os vários tipos de linguagem, discriminando assim, a pessoa que não utilizar o mesmo vocabulário que o seu e, com isso, será um dos passos a serem dados para acabar com preconceito linguístico existente.

Sendo assim, é preciso mais políticas públicas com o intuito de desmistificar esse “falar certo” e “falar errado”, uma vez que se pode perceber o quão as pessoas que não participam do meio jurídico passam por difícil acesso nesse ramo, fazendo-se necessária a necessidade de simplificação da linguagem jurídica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paula: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. ed. 49^o. Edições Layola: São Paulo, 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística do Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 5, nº 1, 2005.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

FIORIN, José Luiz. **A língua humana: do mito à ciência**. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/147637/mod_forum/attachment/224813/linguistica_que_e_isso_primeiro_capitulo.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.25.

NUNES, Solange; CAMPOS, Claudia Mendes. **A variação linguística na língua oral e escrita**. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. vol. 1. Paraná: Governo do Estado, 2010. p. 1-7.

OLIVEIRA, Rafaela Monteiro de. **Preconceito Linguístico: a discriminação linguística no ambiente virtual**. Universidade de Brasília - UnB: Brasília, 2017.

SANTOS, Samuel; SANTANA, Joice Lima; SANTANA, André Luiz Ferreira. **A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar**. Disponível em: encurtador.com.br/gnBDE. Acesso em 04 de nov. de 2021.

SILVA, Julia Izabelle. **Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros**. vol. 23, nº 38. Rio de Janeiro: Matranga, 2016.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. **Escola x Língua Padrão, Ideologia e Preconceito Linguístico**. Linguagens & Cidadania, vol. 9, nº 1, jan./jun., 2007. Disponível em: encurtador.com.br/wADX0. Acesso em 27 de nov. 2021. Vitória da Conquista: Edições do autor, 2015.

Capítulo 5

CARL FR. PH. VON MARTIUS (1794-1868) E O BRASIL OITOCENTISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA GLOSSARIA LINGUARUM BRASILIENSIIUM

Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro

Leonardo Ferreira Kaltner

**CARL FR. PH. VON MARTIUS (1794-1868) E O BRASIL
OITOCENTISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA GLOSSARIA
LINGUARUM BRASILIENSIMUM⁶**

Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduanda em Letras: Português-Grego pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua nas áreas de Ciência da Informação, Biblioteconomia e Letras, com ênfase em Línguas Clássicas. Possui interesse nos seguintes temas: leitura terapêutica, biblioterapia, leitura, transtorno do espectro autista, informação e saúde e historiografia da linguística.

E-mail: natashacoutinho@id.uff.br

Leonardo Ferreira Kaltner

Possui graduação em Letras: Português-Latim pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), mestrado (2007) e doutorado em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Realizou estágio de pós-doutorado em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental pela Universidade Federal Fluminense (2016). Atualmente é professor associado 3 (classe d) de Língua e Literatura Latinas da Universidade Federal Fluminense e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística missionária, historiografia da linguística, línguas clássicas, literaturas clássicas, ecolinguística e gramaticografia renascentista.

E-mail: leonardokaltner@id.uff.br

⁶ Artigo originalmente publicado na Revista *Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 27, n. 81, supl., p.767-778, 2021. Anais da XVI JNLFLP

Resumo: Carl Friedrich Phillip von Martius (1794-1868) foi um naturalista bávaro que, entre os anos de 1817 e 1820, realizou uma viagem pelo território brasileiro a fim de registrar as línguas indígenas. A viagem, conhecida como Missão Austro-Alemã, resultou na obra *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das Línguas Brasileiras), que foi publicada em 1863. Configurando-se como a primeira etapa do Projeto de Iniciação Científica denominado O pensamento linguístico de Carl Fr. Ph. von Martius (1794-1868) à luz da Historiografia Linguística, o presente trabalho tem por objetivo contextualizar as obras de Martius no Brasil oitocentista. Os objetivos específicos são (a) identificar o contexto histórico do Brasil oitocentista; (b) descrever e analisar o contexto das relações interculturais entre o Brasil, a Baviera e a Áustria no século XIX; (c) apresentar a biografia de Carl Fr. Ph. von Martius e suas obras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada no modelo teórico-metodológico de Konrad Koerner, que elenca a contextualização, imanência e adequação teórica como as etapas para a descrição e análise do pensamento linguístico, e nas três fases metodológicas propostos por Pierre Swiggers: heurística, hermenêutica e redação histórica. O presente trabalho integra respectivamente a etapa de contextualização e a fase heurística.

Palavras-chave: Historiografia Linguística. Línguas Clássicas. Línguas Indígenas.

Abstract: Carl Friedrich Phillip von Martius (1794-1868) was a Bavarian naturalist who, between 1817 and 1820, traveled throughout Brazilian territory in order to register indigenous languages. The trip, known as the Austro-German Mission, resulted in the work *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossaries of Brazilian Languages), which was published in 1863. The present work is the first stage of the Scientific Initiation Project called The linguistic thought of Carl Fr. Ph. von Martius (1794-1868) in the light of Linguistic Historiography, and it aims to contextualize the works of Martius in nineteenth-century Brazil. The specific objectives are (a) to identify the historical context of nineteenth-century Brazil; (b) describe and analyze the context of intercultural relations between Brazil, Bavaria and Austria in the nineteenth century; (c) present the biography of Carl Fr. Ph. von Martius and his works. This is a qualitative research based on Konrad Koerner's theoretical-methodological model, which lists contextualization, immanence and theoretical adequacy as the steps for the description and analysis of linguistic thinking, and in the three methodological phases proposed by Pierre Swiggers: heuristics, hermeneutics and historical writing. The present work integrates, respectively, the contextualization stage and the heuristic stage.

Keywords: Linguistic Historiography. Classical languages. Indigenous Languages.

INTRODUÇÃO

Carl Friedrich Philipp von Martius foi um naturalista alemão que viveu entre 1794 e 1868. No ano de 1817, financiado e sob a tutela do rei da Baviera, Maximiliano I, Carl von Martius foi enviado ao Brasil, juntamente com o zoólogo J. B. Spix, em uma expedição científica conhecida como Missão Austro-Alemã. Esta expedição

acompanhou o séquito de D. Leopoldina, princesa da família dos Habsburgo de Áustria, que viria a casar-se com D. Pedro I, e percorreu o Brasil entre os anos de 1817 e 1820. Durante esse período, Carl recolheu espécimes vegetais e descreveu a flora brasileira. Além disso, “(...) aprendeu e descreveu as línguas indígenas do Brasil, buscando investigar a partir do conhecimento dos povos da floresta o valor medicinal de plantas até então desconhecidas da Ciência.” (KALTNER, 2020, p. 60).

Um dos frutos da Missão Austro-Alemã foi a obra “*Glossaria Linguarum Brasiliensium*” (Glossários das Línguas Brasileiras), publicada em 1863, e que será objeto de análise da Pesquisa de Iniciação Científica *O pensamento linguístico de Carl Fr. Ph. von Martius (1794-1868) à luz da Historiografia Linguística*, do qual o presente artigo configura-se como uma primeira etapa. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo contextualizar as obras de Martius no Brasil oitocentista e por objetivos específicos (a) identificar o contexto histórico do Brasil oitocentista, (b) descrever e analisar o contexto das relações interculturais entre o Brasil, a Baviera e a Áustria no século XIX e (c) apresentar a biografia de Carl Fr. Ph. von Martius e suas obras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada no modelo teórico-metodológico de Konrad Koerner e nas três fases metodológicas propostos por Pierre Swiggers. Koerner (1996) estabeleceu três princípios para a análise historiográfica: contextualização, imanência e adequação teórica, sendo o princípio da contextualização o norteador do presente trabalho. Segundo esse princípio, para a apresentação de teorias linguísticas propostas em épocas passadas, faz-se necessário estabelecer o “clima de opinião” do período em que tais teorias se desenvolveram. Isso porque as ideias linguísticas não se desenvolvem independentemente de outras correntes intelectuais do período, sendo influenciadas pelo “espírito da época”. Além disso, o contexto social, econômico e político também deve ser levado em conta.

O texto também se baseia nas três fases metodológicas de Pierre Swiggers para a análise do pensamento linguístico: heurística, hermenêutica e redação histórica, sendo a heurística a fase em que o presente trabalho se insere. A fase heurística refere-se à constituição do *corpus* e engloba as tarefas de “(...) informar-se sobre as fontes e sua disponibilidade; ler os textos-fontes; ‘catalogar’ ideias, os pontos de vista e a terminologia; contextualizar as ideias, os termos.” (SWIGGERS, 2012, p. 44).

A CIÊNCIA E O ILUMINISMO NO BRASIL

Antes de adentrar no Brasil oitocentista é necessário recuar um pouco no tempo, até o século XVIII. Isso porque, nesse período, o Iluminismo chegava ao país, o que viria a influenciar fortemente o clima intelectual da época. Ao falar em ilustração no Brasil “Referimo-nos às atividades dos brasileiros formados nas principais universidades européias [sic], principalmente em Coimbra, a partir de 1772 e também em Montpellier, Edimburgo, Paris e Estrasburgo.” (DIAS, 1968, p. 105).

A nova ética do século das luzes, segundo a qual os homens poderiam aspirar à liberdade e à realização de sua felicidade na terra, dera um vigoroso impulso ao estudo das ciências. [...] Daí o renascimento científico de meados do século XVIII, principalmente no campo das ciências naturais e mecânicas, a exaltação do sábio e do cientista como o homem prático e de ação: caberia a êles [sic] construir a felicidade dos homens, com inventos e descobertas úteis ao bem-estar e à saúde e proveito da sociedade.” (DIAS, 1968, p. 106).

Influenciados pelas ideias secularizadoras da mentalidade ilustrada europeia, os intelectuais brasileiros de fins do século XVIII e início do XIX, possuíam uma forte tendência para os estudos científicos. Foram fortemente influenciados pela corrente de pensamento filiada à Voltaire e aos enciclopedistas franceses, que desempenhou um importante papel no estabelecimento de relações pragmáticas entre intelectuais e sociedade (DIAS, 1968).

Porém, apesar da mentalidade de ilustrados, procuraram ocupar-se dos problemas de sua terra e seus estudos refletiram de perto a realidade brasileira, fruto, em grande parte, de suas atividades de pesquisa e de exploração pelo interior do Brasil, procurando inovações para seu progresso. Observa-se então uma tendência pragmática de suas mentalidades (DIAS, 1968).

A literatura científica do período é predominantemente ocupada pelos estudos de ciências naturais em detrimento de pesquisas nas área de ciências puras ou exatas. O estímulo inicial para as ciências naturais no Brasil foi desenvolvido por Pombal, que dirigiu demandas aos governadores e capitães-generais das capitanias sobre o estudo da flora brasileira, a fim de se levantarem produtos que pudessem ser comerciáveis (DIAS, 1968).

Esse papel da política é muito presente na orientação dos estudos brasileiros para o pragmatismo e, em especial, para a agricultura. A partir de 1770, a Coroa passa

a patrocinar a publicação de memórias, enquanto parte de uma política preocupada com o fomento da produção de matérias-primas para a industrialização de Portugal, com o renascimento da agricultura e com a oportunidade de aproveitar as perspectivas que a conjuntura internacional apresentava ao Brasil devido aos desajustes ocasionados pela Revolução Francesa e as guerras napoleônicas. Essa política de governo foi posta em execução pelo Marquês do Lavradio, então vice-rei, e por Luís de Vasconcelos e Sousa e “Os primeiros resultados da nova política são pois, memórias e experiências práticas de comerciantes e lavradores ‘ilustrados’.” (DIAS, 1968).

Nesse período, a Coroa aprovou a fundação da Academia Científica do Rio (1772-1779), a fim de desenvolver na colônia os estudos da Medicina Cirúrgica e Farmácia, ciência naturais, física, química e agricultura. E a difusão dos estudos naturais da Colônia constituiu um “(...) fenômeno inteiramente revolucionário, se o confrontarmos com os moldes de ensino jesuíticos que predominava até o momento.” (DIAS, 1968, p. 115).

A melhoria da produção precisava de uma política de incentivo ao progresso. Trata-se

[...] de assinalar a política de incentivo e o aproveitamento dos estudiosos brasileiros pela Coroa portuguesa [sic]. Dos prefácios aos numerosos tratados de história natural e de memórias sobre [sic] técnicas rurais saídas a lume nesse período verifica-se que incumbiam de missões os jovens naturalistas saídos de Coimbra ou de outras universidades européias [sic] para levar a cabo uma política mais ativa de exploração e de renovação da agricultura tradicional.” (DIAS, 1968, p. 121).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, procurou-se incentivar os estudos práticos e ampliar o número de pessoas que pudessem usufruir de uma formação científica, o que levou à fundação das Escolas Médicas da Bahia e do Rio, da Academia Militar, de Cursos de Comércio e Agricultura (OLIVERIA LIMA *apud* DIAS, 1968; PANTAROLLO, 2011).

A ilustração da época levou ao despertar da preocupação com a realidade social brasileira. Adentrando o século XIX, o pensamento iluminista iria influenciar diretamente os movimentos que começam a emergir em prol da Independência do Brasil.

O BRASIL OITOCENTISTA

O início do século XIX é permeado por eventos que vão delinear os rumos do Brasil. A começar pela transferência da família real portuguesa para as terras brasileiras em 1808, em consequência da política internacional de Napoleão Bonaparte na Europa. Derrotado pela Inglaterra em 1805, Napoleão havia decretado bloqueio continental ao inimigo e “(...) a corte portuguesa debatia-se indecisa entre acatar os ditames do bloqueio decretado e manter a fidelidade tradicional à Inglaterra.” (BARROS, 2007, p. 43-44). Na ocasião, três “partidos” esboçaram-se na corte portuguesa: o “inglês”, defensor da aliança com a Inglaterra; o “francês”, favorável ao acatamento das ordens de Napoleão e o “austríaco”, absolutista e inspirado no modelo monárquico dos Habsburgos (BARROS, 2007).

Como resultado da influência dos partidários da aliança com a Inglaterra, esta comprometeu-se a prestar apoio naval à vinda da família real ao Brasil (BARROS, 2007). Ao chegar à colônia, o príncipe regente removeu, provisoriamente, o pacto colonial, decretando a abertura dos Portos, de forma que qualquer embarcação de nações amigas pudesse descarregar suas mercadorias em terras brasileiras, mediante o pagamento de um imposto de 24% sobre o valor da carga. (PANTAROLLO, 2011).

Em 1815, alguns eventos merecem atenção: O Congresso de Viena, a fundação da Santa Aliança, formada pela Áustria, Rússia e Prússia, e a elevação do Brasil à vice-reino do Império português, denominado Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Após a derrota de Napoleão e a fim de garantir a paz duradoura, as potências vencedoras se reuniram no Congresso de Viena e procuraram refazer o mapa que Bonaparte havia alterado, restabelecendo as monarquias em seus tronos, sob o princípio da legitimidade. Entre as medidas adotadas para apagar as marcas da intervenção napoleônica estavam: “(...) restaurar o poder dos príncipes, proteger a integridade dos Estados multinacionais e conter o processo das independências.” (GONÇALVES, 2007, p. 19).

No Congresso de Viena foi examinada a situação da monarquia portuguesa, que estava ausente da Europa, ainda que Napoleão houvesse sido derrotado. Com a expansão do movimento separatista na América, havia também preocupação com a situação do Brasil.

Talleyrand, representante francês no Congresso de Viena, sugeriu então que D. João estreitasse os laços de Portugal com o Brasil, elevando a possessão ao nível de Reino Unido, o que era conveniente para neutralizar qualquer ânsia de separação e esclarecer o status da monarquia lusitana, justamente no momento em que se reorganizava o combalido sistema europeu, contentando a Santa Aliança em seus anseios de restauração da ordem monárquica e colonial.” (BARROS, 2007, p. 47).

A criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves chamou a atenção da Santa Aliança, que havia se firmado em setembro de 1815. Isso porque, “O Brasil parecia para eles o único baluarte absolutista em meio a uma América republicana que ia contra os princípios ‘bons e verdadeiros’ (...)” (REZZUTTI, 2017, p. [86]). De encontro a essa ideia, foi ressuscitado um plano português que visava à união dinástica entre a casa dos Bragança e a dos Habsburgo; ao se aproximar da Áustria, D. João buscava sair da esfera de influência da Inglaterra.

Unir os Habsburgo aos Bragança era vantajoso para a Áustria também em termos econômicos. A Áustria vivia um déficit crônico que apenas piorou com a guerra contra Napoleão, levando o governo austríaco a decretar falência do Estado em 1811. A união das dinastia abriria os portos brasileiros aos Estados germânicos o que poderia ajudar na retomada do crescimento econômico austríaco (REZZUTTI, 2017).

Com tais motivações foi firmado o acordado de casamento entre D. Leopoldina e D. Pedro I. Em 13 de maio de 1817 Leopoldina casou-se por procuração. “Era costume, quando os noivos estavam em lugares distantes, que a mulher se casasse perante a Igreja com um representante do futuro marido antes de seguir viagem para encontrá-lo.” (REZZUTTI, 2017, p. [134]). Quatro meses antes de D. Leopoldina conseguir sair da Europa rumo ao Brasil, partiram duas fragatas austríacas de Trieste: Augusta e Áustria. Estas levavam além de diplomatas, parte dos membros da missão científica austríaca (REZZUTTI, 2017).

Em 1816 a corte portuguesa já havia recebido a missão artística francesa no Rio de Janeiro, que fazia parte do projeto civilizatório de D. João para o Brasil. A expedição foi fruto das relações amistosas estabelecidas entre Portugal e a França de Luís XVIII (BARROS, 2007). O desconhecido interior brasileiro, sua fauna e flora, passou a despertar o interesse de toda a Europa, que até então havia sido impedida de pisar na ex-colônia portuguesa.

Com o casamento da arquiduquesa, a oportunidade se mostrou imperdível para os germânicos (REZZUTTI, 2017). A missão foi, então, organizada pelo príncipe de

Metternich, principal ministro austríaco, e financiada pelo imperador Francisco I, pai de D. Leopoldina (WITTE, 2017).

Do Império Austríaco, foram enviados: Johann Christian Mikan, médico e professor de botânica da Universidade de Praga e chefe da missão; Thomas Ender, pintor que acompanharia a expedição como paisagista; e Johann Natterer, assistente do conservador do Gabinete Imperial de História Natural, criado pelo bisavô de d. Leopoldina em 1748. O encarregado da parte zoológica era Dominik Sochor; o botânico Heinrich Wilhelm Schott, chefe dos jardins do Palácio do Belvedere em Viena, coletaria plantas vivas para o parque do Palácio de Schönbrunn. Também seguia o médico Johann Emanuel Pohl, mineralogista e botânico da Universidade de Praga, além do pintor naturalista Johann Buchberger (REZZUTTI, 2017).

A pedido do rei da Baviera, Maximiliano I, sogro de Francisco I, foram enviados junto à expedição o zoólogo Spix e o botânico Martius, que se juntaram ao grupo comandado pelos pesquisadores Johann Natterer e Johann Christian Mikan (WITTE, 2017). E a pedido do grão-duque da Toscana, foi incluído Joseph Raddi (REZZUTTI, 2017). Essa expedição científica ficou conhecida como Missão Austro-Alemã, e ocorreu entre 1817 e 1820.

A BIOGRAFIA DE CARL FRIEDRICH PHILLIP VON MARTIUS (1794-1868)

Carl Friedrick Phillip von Martius nasceu em 1794 na Cidade-Estado de Erlangen na região da Baviera, na Alemanha. Seu pai era Ernst Wihelm Martius, farmacêutico e professor honorário da Universidade de Erlangen, a Friedrich Alexander Universität. O jovem Carl recebeu “(...) nítida influência de seu pai, desde a mais tenra infância, ele que também se interessava pelo campo de pesquisas da área de Botânica.” (KALTNER, 2020, p. 59).

Carl aprendeu o grego e o latim e se interessava, em especial, por História Natural. Com dezesseis anos, Martius foi aprovado em Medicina na Universidade de Erlangen, onde teve contato com disciplinas da botânica através J. C. D. Schreber, que havia sido aluno de Lineu, “(...) o cientista que organizou o sistema moderno de taxionomia da botânica, valendo-se do Latim científico como língua de expressão para a ciência, na Idade Contemporânea.” (KALTNER, 2020, p. 60). Em 1814, Carl graduou-se na universidade, recebendo o título de médico. Passou, em seguida, a atuar como pesquisador assistente na Academia Real de Ciência de Munique, sob a

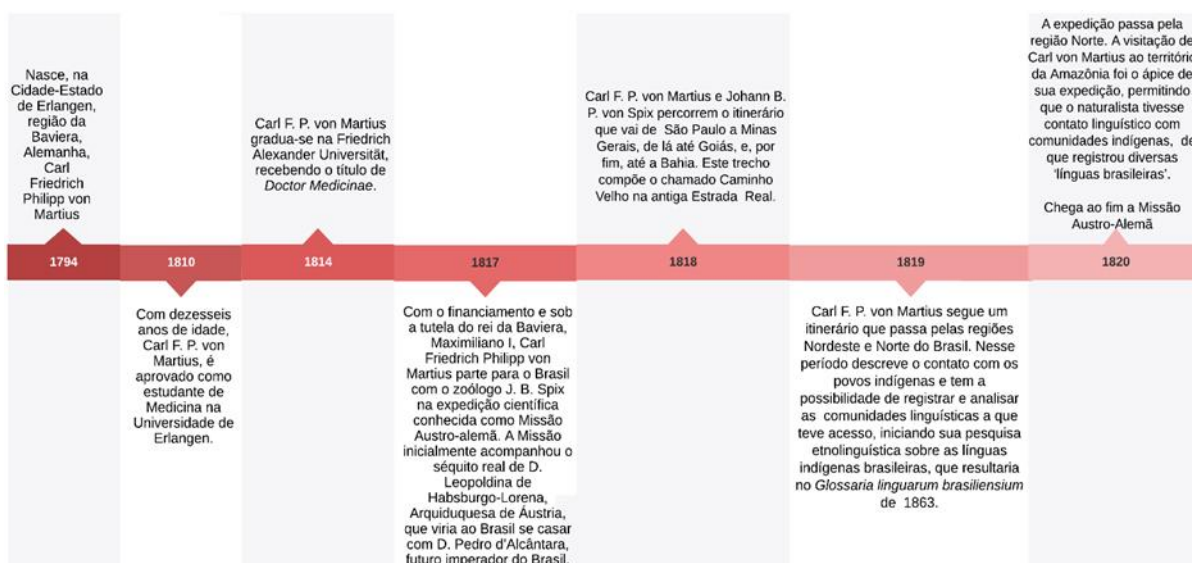
supervisão de Schrank, responsável pelo Jardim Botânico da Real Academia de Ciência de Munique (KALTNER, 2020).

Em 1817, com o financiamento e sob a tutela do rei da Baviera, Maximiliano I, Carl Friedrich Philipp von Martius partiu para o Brasil com o zoólogo J. B. Spix na expedição científica conhecida como Missão Austro-alemã. Durante o ano de 1818, Carl F. P. von Martius e Johann B. P. von Spix percorrem o itinerário que vai de São Paulo a Minas Gerais, de lá até Goiás, e, por fim, até a Bahia, no trecho que compõe o chamado Caminho Velho na antiga Estrada Real (KALTNER, 2020).

Em 1819, seguiram o itinerário que passa pelas regiões Nordeste e Norte do Brasil. Nesse período descreveu o contato com os povos indígenas e teve a possibilidade de registrar e analisar as comunidades linguísticas a que teve acesso, iniciando sua pesquisa etnolinguística sobre as línguas indígenas brasileiras, que resultaria no *Glossaria linguarum brasiliensium* de 1863.

No ano de 1820 a expedição seguiu pela região Norte. A visitação de Carl von Martius ao território da Amazônia foi o ápice de sua expedição, permitindo que o naturalista tivesse contato linguístico com comunidades indígenas, de que registrou diversas 'línguas brasileiras'. Nesse ano chegou ao fim a Missão Austro-Alemã (KALTNER, 2020). Essas informações estão esquematizadas na Figura 1.

Figura 1 - Linha do tempo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1820)

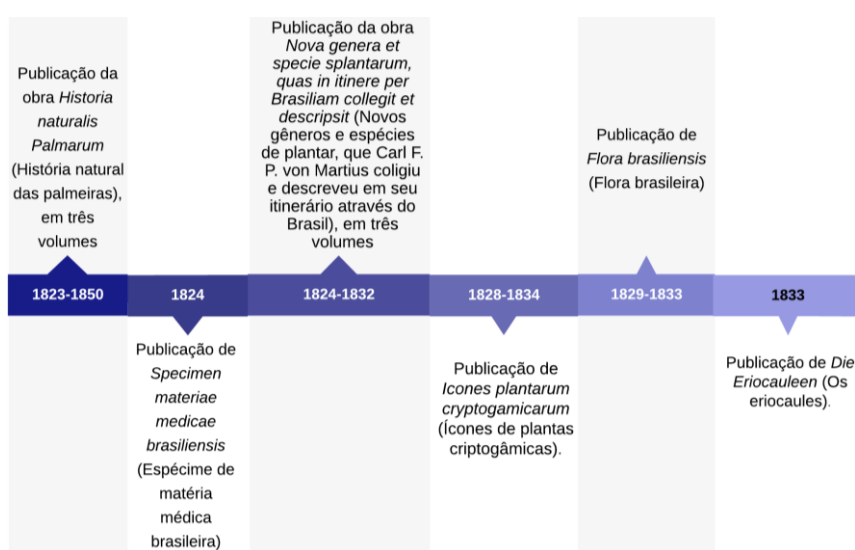


Fonte: Os autores (2021) com base em Kaltner (2020)

A partir de 1823, Martius iniciou uma série de publicações, que foram resultado de sua viagem pelo Brasil e dos estudos que aqui desenvolveu. Entre 1823 e 1850 publicou a obra *Historia naturalis Palmarum* (História natural das palmeiras) em três volumes. Em 1824 publicou *Specimen materiae medicae brasiliensis* (Espécime de matéria médica brasileira) e iniciou a publicação da obra *Nova genera et specie splantarum, quas in itinere per Brasiliam collegit et descripsit* (Novos gêneros e espécies de plantar, que Carl F. P. von Martius coligiu e descreveu em seu itinerário através do Brasil), em três volumes, que terminou de ser publicada em 1832 (KALTNER, 2020).

Entre 1828 e 1834 publicou *Icones plantarum cryptogamicarum* (Ícones de plantas criptogâmicas) e entre 1829 e 1833 *Flora brasiliensis* (Flora brasileira). Ainda em 1833 foi lançada *Die Eriocaulen* (Os eriocaules) (KALTNER, 2020). A figura 2 ilustra as publicações desse período.

Figura 2 - Linha do tempo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1821-1833)

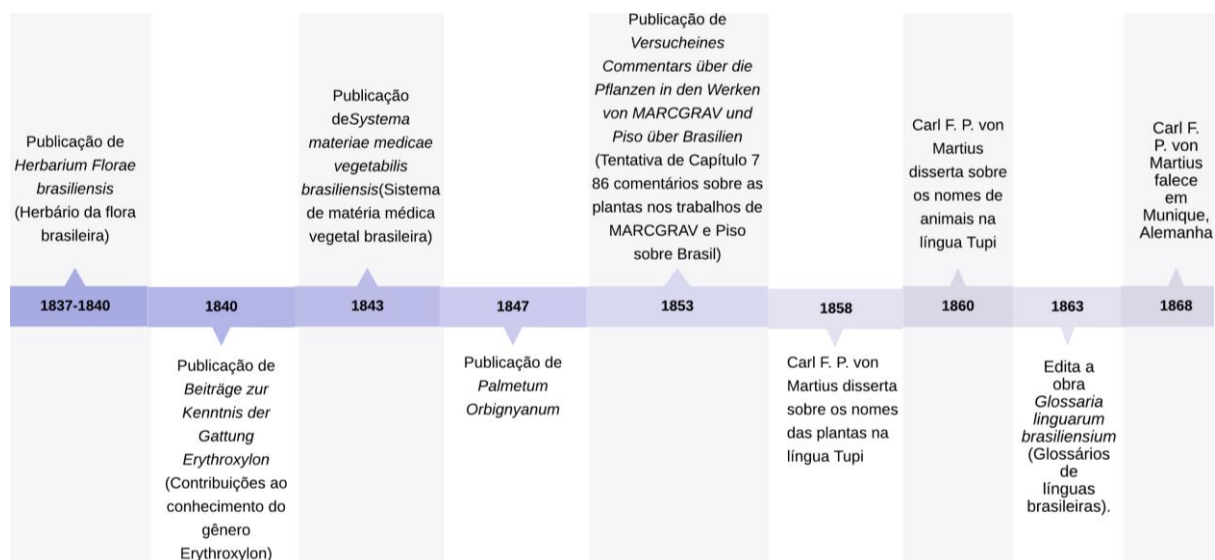


Fonte: Os autores (2021) com base em Kaltner (2020)

A obra *Herbarium Florae brasiliensis* (Herbário da flora brasileira) é publicada entre 1837 e 1840, sendo neste ano também publicada *Beiträge zur Kenntnis der Gattung Erythroxyton* (Contribuições ao conhecimento do gênero Erythroxyton). Três anos depois ocorre a publicação de *Systema materiae medicae vegetabilis brasiliensis* (Sistema de matéria médica vegetal brasileira) e em 1947 é a vez de *Palmetum Orbignyianum* (KALTNER, 2020).

Em 1853 se dá a publicação de *Versucheines Commentars über die Pflanzen in den Werken von MARCGRAV und Piso über Brasilien* (Tentativa de Capítulo 7 86 comentários sobre as plantas nos trabalhos de MARCGRAV e Piso sobre Brasil). Em 1858 e em 1860 Carl disserta respectivamente sobre os nomes das plantas e dos animais na língua Tupi. Em 1863 edita a obra *Glossaria linguarum brasiliensium* (Glossários de línguas brasileiras). Carl F. P. von Martius falece em Munique, na Alemanha em 1868 (KALTNER, 2020). Esses acontecimentos são ilustrados na figura 3.

Figura 3 - Linha do tempo de Carl Friedrich Philipp von Martius (1834-1868)



Fonte: Os autores (2021) com base em Kaltner (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carl von Martius foi um naturalista alemão que esteve no Brasil entre 1817 e 1820, compondo a Missão Austro-Alemã. Durante este período, entrou em contato com comunidades indígenas e começou a estudar suas línguas a fim investigar, a partir do conhecimento desses povos, o valor medicinal das plantas da região, que até então eram desconhecidas da Ciência.

Seus estudos acerca das línguas indígenas resultaram na publicação, entre outras obras, do *Glossaria Linguarum brasiliensium*, que se constitui de um estudo lexical com a descrição dos principais 4 dialetos indígenas do Brasil à época do

Império. Obra plurilíngue, foi publicada em latim, alemão, português e línguas indígenas.

Este trabalho ocupou-se de estudar o contexto em que Carl veio ao Brasil, o que resultou na publicação do *Glossaria* em 1863. Colocando-se na Historiografia da Linguística, e em particular na história da lexicografia, esta primeira etapa abre as portas para futuros estudos da obra, seguindo os passos estabelecidos por Koerner e Swiggers.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, O. de. Sinopse da História das Relações Externas Brasileiras. In: LESSA, M. L.; GONÇALVES, W. da S. (orgs.). *História das relações internacionais: teoria e processos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007
- DIAS, M. O. L da S. Aspectos da ilustração no Brasil. *RIHGB*, Rio de Janeiro, v. 279, p. 105-170, jan./mar. 1968.
- GONÇALVES, Williams da Silva. História das Relações Internacionais. In: LESSA, M. L.; GONÇALVES, W. da S. (orgs.). *História das relações internacionais: teoria e processos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.
- KOERNER, Konrad. Questões de persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 47-70, 1996.
- PANTAROLLO, Fabio. *O Brasil monárquico: uma nação em construção*. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011.
- REZZUTTI, Paulo. *D. Leopoldina: a história não contada: a mulher que arquitetou a Independência do Brasil*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017
- SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44-45, p.39-60, 2013.
- WITTE, Claudia. Frübecke e a redescoberta do Brasil. In: REZZUTTI, Paulo. *D. Leopoldina: a história não contada: a mulher que arquitetou a Independência do Brasil*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017. p. [490-499].

Capítulo 6

**DOMINUS: UMA REPRESENTAÇÃO NEOCOLONIAL EM
“A GERAÇÃO DA UTOPIA”, DE PEPETELA**

Amanda Samila Vieira Fernando

Rafael Torres Correia Lima

DOMINUS: UMA REPRESENTAÇÃO NEOCOLONIAL EM “A GERAÇÃO DA UTOPIA”, DE PEPETELA

Amanda Samila Vieira Fernando

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo IFPB

Rafael Torres Correia Lima

*Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008),
Especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada da Grande
Fortaleza (2012), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011)
e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2017).*

RESUMO

Nascido em Benguela, em 1941, Pepetela é, atualmente, reconhecido como um dos escritores contemporâneos de destaque na literatura de língua portuguesa. Este angolano costuma retratar, em suas obras, os conflitos políticos e psicológicos de seu país, o qual sofreu por décadas com o processo de colonização. Tais conflitos podem ser observados no romance “*A geração da Utopia*” (1992), que narra os acontecimentos de Angola entre as décadas de 1960 e 1990, como a colonização imposta por Portugal, os anos de guerra e a tão sonhada independência. Considerando a relevância desta obra, analisaremos a constituição da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus e, a partir deste estudo, discutiremos como essa instituição se estruturou, tornando-se signo de um novo modelo de colonização demarcado pelo período pós-colonial africano, com o objetivo de entender os traços (neo)coloniais inerentes ao romance. Esta pesquisa bibliográfica é de caráter qualitativo, cujos pressupostos teóricos, inicialmente, serão fundamentados nos estudos acerca do entendimento etimológico da colonização, em conformidade com Alfredo Bosi (1982), para, posteriormente, estruturarmos o conhecimento sobre o neocolonialismo. Por fim, adentraremos nos aspectos narrativos referentes à constituição da Igreja do Dominus, de modo a refletir sobre os acontecimentos que levaram o seu fundador, o bispo Elias, anteriormente apresentado como um jovem protestante, a abandonar seus antigos preceitos e fundar sua própria religião. Espera-se, com essa pesquisa, evidenciar as diferentes formas de exploração (neo)colonial (por meio da linguagem e da memória), representada por uma instituição religiosa, em um contexto africano, tendo como objeto de investigação o romance angolano.

Palavras-Chave: Pepetela; A geração da Utopia; Neocolonialismo.

1. INTRODUÇÃO

Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos – Pepetela, nasceu em Benguela, Angola, em 29 de outubro de 1941, onde permaneceu até 1956, ano em que viajou para o Lubango, para completar o ensino secundário, seguindo, posteriormente, para Lisboa, com o objetivo de cursar o Instituto Superior Técnico. Na capital portuguesa, o angolano integrou a Casa dos Estudantes do Império, principiando, desta forma, sua trajetória política e literária. Em 1960, entrou na Faculdade de Engenharia, mas logo em seguida optou por Letras e, depois de um ano, decidiu-se pela carreira política, ingressando, em 1963, no MPLA – Movimento Popular para a Libertação de Angola. Esta escolha subverteu completamente sua vida, pois as experiências conquistadas no testemunho direto da história angolana inspirariam sua obra e sua própria trajetória existencial.

Atuando diretamente nos movimentos contra o Império Português, Pepetela foi obrigado a buscar abrigo na França e na Argélia, inclusive, foi no território argelino onde ele acabou licenciando-se em Sociologia, na Universidade de Argel. Após a tão sonhada libertação de Angola, em 1975, o escritor finalmente retornou ao seu país, assumindo o cargo de Vice-Ministro da Educação, sob a liderança do Presidente Agostinho Neto. Ao deixar a política, ele optou pela docência, na Faculdade de Arquitetura de Luanda.

Pepetela atingiu o auge de sua carreira literária em 1997, quando conquistou, pela totalidade de sua produção, o Prêmio Camões, um dos mais renomados e desejados pelos escritores de línguas lusófonas. O escritor também recebeu o Prêmio Nacional de Literatura de Angola, pela obra *“Mayombe”*. Este reconhecimento o consagrou como um nome significativo da literatura contemporânea do idioma português.

Atualmente, o autor africano vive em Lisboa. Em seu currículo, constam, também, participações importantes na esfera cultural, principalmente na União dos Escritores Angolanos e na Associação Cultural e Recreativa Chá de Caxinde, associações das quais ele é dirigente.

Autor de obras, como: *Muana puó* (1978), *As aventuras de Ngunga* (1979), *Mayombe* (1980), *Yaka: romance* (1984), *O cão e as caluadas* (1984), *Lueji: o nascimento de um império* (1989), *Parábola do cágado velho* (1996), *A gloriosa família* (1997), *A montanha de Água Lilás* (2000) e *Predadores* (2012), este africano tem sua

temática literária diretamente ligada aos conflitos políticos e psicológicos de seu país, o qual sofreu por décadas com o processo de colonização. O romance “*A Geração da Utopia*” é bom exemplo deste tema. Publicado, pela primeira vez, em 1992, esta narrativa apresenta os acontecimentos de Angola entre as décadas de 1960 e 1990. O romance é dividido em quatro partes: “*A Casa – 1961*”; “*A Chana – 1972*”; “*O Polvo – Abril de 1982*”; e “*O Templo – a partir de Julho de 1991*”.

Na primeira parte (*A casa - 1961*), somos apresentados aos personagens principais, cujos nomes são: Sara, Malongo, Vítor, Aníbal, Laurindo e Elias. Todos são africanos que estudam em Lisboa e sonham com a independência de Angola. A casa faz referência à CEI - Casa dos Estudantes do Império. Neste espaço, os estudantes se reúnem para debater questões políticas e formas de se filiar a partidos que lutarão nas revoluções de independência, pois, mesmo estudando e vivendo há anos em Portugal, todos se sentem exilados pelas barreiras impostas pelos colonizadores e desejam unir forças para levar um futuro melhor aos seus familiares.

A segunda parte (*A Chana - 1972*) tem um intervalo temporal de 11 anos e retrata a guerra pela independência. Vítor, rapaz que, na parte anterior, era estudante em Lisboa e fugiu para a França, onde viveu alguns anos, agora se encontra perdido na savana, passando fome, sede e revendo seus antigos sonhos e idealizações. Aníbal é citado várias vezes pelo amigo, que já não aparenta ser tão amigo como antes. Sabemos, nesta parte, que Laurindo morreu em um conflito na guerra e, também, que a guerra pela independência não vai bem, pois os grupos, que deviam lutar juntos, estão brigando entre si, além do mais, os dirigentes da guerra se acomodaram nos cargos e passaram a tirar proveitos dos postos em benefícios próprios.

Seguindo para a terceira parte (*O Polvo -Abril de 1982*), temos mais mudanças, principalmente no comportamento dos personagens os quais conhecemos. Nesta etapa, as revoluções se demonstram ineficazes e, apesar de Angola ter conquistado a independência, o país vive um momento delicado, o que faz com que os sonhos de muitos revolucionários fiquem no passado, sendo destruídos juntamente com as vidas acabadas nos combates. Este é o caso de Aníbal. Conhecido como Sábio durante os anos de guerra, Aníbal foi um dos personagens que mais se destacou na luta pela independência. No entanto, ao ver a corrupção instaurada na sociedade, o tribalismo e os desejos individuais aflorarem, ele desiste de tudo e passa a viver no exílio, para, desta vez, lutar contra os seus próprios medos do passado.

A quarta e última parte (O Templo - a partir de Julho de 1991), objeto central desta pesquisa, apresenta a vida em Angola após a independência, com a volta de alguns dos antigos estudantes para o seu país de origem. Na companhia de Aníbal, Sara vive tranquila com sua filha, Judite; Malongo volta para Luanda milionário, depois de viver muito tempo no exterior, onde fez carreira de empresário e, agora, realiza negócios entre os países africanos, asiáticos e europeus. Vítor, personagem que resistiu aos perigos do deserto e da floresta, envolveu-se em diversas reuniões com os dirigentes da guerra e tornou-se ministro. Nesse momento, Elias, que no início do romance era protestante, aparece em Luanda como um Bispo, autodenominando-se idealizador da Igreja da Esperança e Alegria do Dominus, instituição que, como veremos no decorrer deste trabalho, se configura como um tipo de neocolonialismo, isto é, uma nova forma de exploração dos povos africanos.

Podemos ver que o romance “A Geração da Utopia” retrata os contextos de conflitos, resistências, guerras, colonialismo, neocolonialismo e, também, a independência de Angola. Essa ficção literária se relaciona com a própria vida do autor, que vivenciou e testemunhou esses acontecimentos, fato que, de acordo com por Benjamin Abdala Junior (2013, p. 1), configura esta obra como autoficcional, na qual “o narrador disserta ficcionalmente a partir de fatos e da ambiência diretamente vividos pelo autor”.

Por conseguinte, a narrativa aborda “a luta armada pela independência, o nascer de um país, o ensaio de um projeto socialista, tratados de paz jamais concretizados na íntegra, o neoliberalismo, e o multipartidarismo, que sucedeu o regime de partido único”. (CHAVES, 1999, p. 256). Temas importantes e de muita relevância, pois se constituem como aspectos históricos, sociais e culturais dos povos angolanos. Além disso, o romance de Pepetela ainda expõe, de forma crítica e, por vezes, irônica, a exploração (neo)colonial ocorrida em Angola após a independência. O capítulo “O Templo” retrata a instauração da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus, em Luanda, organizada pelo bispo e criador da religião do Dominus, Elias, e seus antigos amigos, Vitor e Malongo.

Considerando as características colonialistas, analisaremos, neste trabalho, a constituição da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus e, a partir deste estudo, discutiremos como essa instituição se estruturou, tornando-se signo de um novo modelo de colonização, demarcado pelo período pós-colonial africano, com o objetivo de entender os traços (neo)coloniais inerentes ao romance.

Esta pesquisa bibliográfica é de caráter qualitativa, cujos pressupostos teóricos, inicialmente, serão fundamentados nos estudos acerca da etimologia da palavra “colonização”, em conformidade com Alfredo Bosi, em seu trabalho “A dialética da colonização” (1992), para, posteriormente, estruturarmos o conhecimento sobre o neocolonialismo, baseando-nos no livro “Neocolonialismo: último estágio do Imperialismo” (1967), de Kwane N'krumam. Por fim, adentraremos nos aspectos narrativos referentes à constituição da Igreja do Dominus, de modo a refletir sobre os acontecimentos que levaram o seu fundador, o bispo Elias, anteriormente apresentado como um jovem protestante, a abandonar seus antigos preceitos e fundar sua própria religião.

Espera-se, com esse trabalho, evidenciar as diferentes formas de exploração (neo)colonial (por meio da linguagem e da memória), representada por uma instituição religiosa, em um contexto africano, tendo como objeto de investigação o romance angolano “A Geração da Utopia”.

2. DOMINUS: UMA REPRESENTAÇÃO NEOCOLONIAL

Entende-se por colonialismo ou colonização “um sistema de dominação exercido por emigrantes (colonizadores) radicados em terras sobre os naturais da terra”. (BOSI, 1992). Os colonizados são aqueles que, por direito, seriam os donos da terra, mas, por não possuir o conhecimento ou força de resistência, acabam sofrendo o processo de colonização, juntamente com sua terra. Esse sistema ocorreu durante séculos e, como sabemos, nosso país também foi um dos colonizados pelas potências europeias. Assim como ocorreu no Brasil, os países africanos que adotaram o português como língua oficial foram colonizados por Portugal. Ao tratar da colonização, em seu livro “Dialética da colonização”, Alfredo Bosi afirma que podemos entender esse processo como:

um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer. (BOSI, 1992, p. 15).

De acordo com o teórico, a colonização é um projeto amplo, cujos colonizadores não só tomam posse das terras, extraindo suas riquezas (por meio da

exploração do solo), como também exploram os seus habitantes, através da força do trabalho, da imposição de costumes, da língua, entre outros meios. Isso acontece porque, conforme Bosi (1992, p. 12, grifos do autor), “o traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de*, sentido básico do *colo*, importa não só *cuidar*, mas também em *mandar*”, submetendo as populações aos seus desmandos e vontades, como se fossem donos da terra e de seus habitantes.

No livro “A geração da utopia”, os aspectos elencados por Alfredo Bosi se apresentam de forma bem clara logo no início da narrativa. O primeiro capítulo, “A casa (1961)”, é marcado por repressões sofridas pelos estudantes africanos, que vivem em Portugal. Em seus relatos, também é possível notar as dificuldades pelas quais seus familiares passam, vivendo na colônia, como podemos ver no trecho a seguir:

Tudo começou em 15 de março. Não, antes, em 4 de fevereiro, houve ataques às prisões de Luanda para libertar os presos políticos. Seguiu-se uma repressão terrível em Luanda, falava-se de milhares de mortos entre os nacionalistas. Aí também mistério, quem executara as ações, qual o seu objetivo? Depois foi março no Norte. Um levantamento contra os brancos, os fazendeiros de café eram mortos e as povoações saqueadas. (PEPETELA, 1992, p. 8).

Ainda com relação a estes acontecimentos, Bosi (1992, p. 12) afirma que, “como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política reproduzem-se e potenciam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização”. Em outras palavras, podemos entender que os portugueses agem com toda hegemonia, se impondo e mostrando a sua superioridade a qualquer custo, economia, política, agricultores, tudo se desfaz para que haja a potencialização de poder do colonizador. A descrição vista acima marca o início das revoluções, que culminaram na guerra e, posteriormente, na independência de Angola, momentos descritos nos capítulos “A Chana (1972)” e “O Polvo (abril de 1982)”.

Passado esse intervalo temporal de três décadas, no último capítulo, “O Templo (a partir de Julho de 1991), deparamo-nos com características de uma nova colonização – o neocolonialismo, que se faz presente na instalação da Igreja da Esperança e Alegria do Dominus, cujo idealizador é o Elias. Vemos que, após a exploração da mão de obra, das repressões, dos abusos de poder e da violência,

ocorridos em fase anterior da colonização, temos um novo colonialismo, que objetiva ocupar e se estabelecer nas cidades, conquistar seus habitantes, de forma pacífica, para, com isso, extrair seus bens. O neocolonialismo, conforme afirma Kwane N'kruman (1967, p. 281), possui “métodos sutis e variados. Operam não apenas no campo econômico, mas também nas esferas política, religiosa, ideológica e cultural”.

A pesquisadora explica que:

os colonialistas *primeiramente* se estabelecem nos locais, promovendo aquilo que chamam de “independência” e também ajudam no desenvolvimento aos povos que ali residem, à medida que o tempo passa, *imaginam e colocam em prática*, meios inumeráveis para alcançar os objetivos que eram anteriormente atingidos pelo colonialismo sem reбуços. (N'KRUMAM, 1967, p. 281, grifos nossos).

Para a pesquisadora, o neocolonialismo se estabelece nos locais, fazendo o inverso do colonialismo; logo, enquanto este último utilizava da sua superioridade e força física para se manter na colônia, aquele surge com novas ideias, que podem ser no campo político, econômico, ideológico, cultural ou religioso, como apresentamos neste trabalho. Além de novas ideias, os neocolonialistas pregam a liberdade, dão esperança, conquistam os mais necessitados e, por fim, colocam em práticas os seus métodos de exploração.

Na narrativa, os procedimentos que chamamos de (neo)coloniais começam com Vítor e Malongo, amigos desde Lisboa e, agora, Ministro e empresário, respectivamente, eles se encontram com Elias em um cabaré. Este, por sua vez, agora é o bispo da Igreja da Esperança e Alegria do Dominus, depois de muitas andanças e estudos. O bispo apresenta a sua religião aos antigos amigos da seguinte forma:

– É uma Igreja de Deus. Dominus quer dizer o Senhor em latim. E é da Esperança, porque é a única igreja que tem sempre uma palavra de estímulo, de encorajamento, para as pessoas. As outras igrejas são repressivas, ameaçam, todas influenciadas pelo Jeová de Israel que é um deus cruel. Os crentes vivem sempre com a espada de Dâmocles sobre a cabeça, temendo o Juízo Final, pagando por um pecado original que não cometeram. Dominus é o Deus da bondade, que tudo perdoad, que nunca ameaça, para quem a vida é sempre esperança e doçura. E da Alegria, porque Dominus quer que toda a gente se divirta, até certos limites, evidentemente. Por isso não deve ser surpresa que o único bispo da Igreja esteja neste momento a dançar e a beber neste cabaré. (PEPETELA, 2013, p. 227).

Como podemos ver, o Deus – Dominus, na igreja da religião fundada por Elias, é um ser bom, que tem sempre uma palavra de esperança para os seus seguidores, que os quer ver sempre alegres, desfrutando os prazeres da vida. Nesse sentido, enquanto as demais religiões condenam aqueles que vivem uma vida desregrada, o Dominus perdoa tudo. Elias inicia esse processo de modo bastante sutil, divulgando sua religião, instalando a Igreja do Dominus com ajuda e boa vontade daqueles que os considera um amigo, adquire conhecimento sobre os povos locais, prega mais ou menos aquilo que interessa à população, como a liberdade, a felicidade que as pessoas anseiam, festas, batuques e prazeres. Após a conquista, é que a exploração se consolida, com o ato de pedir de dinheiro aos seguidores.

Elias se apresenta como o escolhido, aquele que recebeu a graça do Dominus e a cura doenças, como ele próprio explica “— Eu curo sobretudo as doenças radiciais, que os médicos não conhecem, ou não querem conhecer.” (PEPETELA, 2013, p. 227). Segundo ele, as doenças radiciais são a base para as outras doenças, então ele cura a raiz do problema. Esse exercício pode ser considerado charlatanismo, haja vista o não reconhecimento medicinal deste tipo de doença. Sendo este “dom” considerado apenas mais uma falcatrua para extorquir dinheiro e bens das pessoas.

No encontro com os amigos, depois de beberem e muito conversar, o Bispo ainda aproveita para falar da sua ideia de construir uma igreja em Luanda, capital de Angola e, posteriormente, difundir a sua religião por todo o continente.

Uma Igreja ganha prestígio e poder pelo apoio que recebe. A nossa pode ter tanta força na sociedade como essas que citaste. A sua mensagem é muito mais moderna e mais de acordo com o ser profundo do homem angolano. Daqui transbordará para África e depois para todas as diásporas africanas. Imagina o mercado mundial de almas à nossa disposição. (PEPETELA, 1992, p. 235)

Percebe-se que, antes mesmo de iniciar a sua pregação religiosa, Elias já pensa em expandi-la, projeta sua igreja como se fosse um negócio, o que na verdade é, já que, como não dispõe de recursos financeiros para a construção da igreja, o angolano se aproveita da condição financeira e prestígio social dos velhos amigos para firmar uma sociedade:

Malongo entrava com um capital, sobretudo para as aparelhagens sonoras, colunas de mil watts, lâmpadas de todos os tons e tamanhos. E para a construção da igreja no Cazenga [...]. O Vítor dava o apoio político. Mas ele, Malongo, era o tesoureiro e os lucros repartidos em duas partes. Uma para o bispo e outra para eles. Era justo que Elias

ficasse com metade dos lucros, tivera a ideia e dava a cara. Os dois amigos dividiam por igual a outra metade. (PEPETELA, 2013, p. 241).

A igreja — constituída como uma comunidade com objetivo de ajudar pessoas e que não visa o lucro, dependendo, para o seu desenvolvimento, de doações dos fiéis — é tratada, por Elias, Vítor e Malongo, como um negócio, capaz de gerar lucros, cargos e compras de aparelhos para as celebrações. Uma igreja recém-construída tenta, no mínimo, se manter com a ajuda de seus fiéis, pois os lucros são propósitos de organizações econômicas, não de igrejas.

Entretanto, essa não é uma igreja comum, ela foi idealizada e planejada justamente para render lucros, para dar frutos, como explica o próprio Elias: “[...] todos falam do povo, mas ninguém pensa nele. O povo é como o tronco de uma árvore. Todos se apoiam a ele, sobem por ele, para apanhar os frutos que estão lá em cima. Não é o povo que lhes interessa. São só os frutos” (PEPETELA, 2013, p. 212). Frutos da exploração caracterizada como neocolonialismo, sistema cujos fins são a exploração das pessoas, que desiludidas com o Estado, tendo em vista a corrupção que foi instaurada, buscam, na religião, uma forma de obter esperança e recuperar a alegria.

Por isso, essa denominação “Igreja da Esperança e Alegria do Dominus” é significativa. “Esperança” para as pessoas que sofreram anos e anos de colonização e guerras e, mesmo tendo conquistado a independência, padeceram com as consequências do atraso e da falta de humanidade dos governos para com o povo. “Alegria” para as pessoas que vivem tristes, na miséria e em meio a doenças incuráveis. Juntando isso ao batuque das caixas sonoras amplificadas, ao resgate dos ritos de seus antepassados e, ainda, à liberdade de gozar a vida sem preocupações, podemos dizer que esta é uma proposta de religião que muitos africanos buscam e, por isso, sentem-se contagiados com os preceitos do Dominus. Por essa razão é que o povo angolano se doa de corpo e alma para essa religião. No final do culto, o Bispo Elias prega, pedindo dinheiro para a igreja, como nos mostra o trecho a seguir:

Dominus falou, e os assistentes enchiam os sacos com o dinheiro e as poucas joias e até mesmo as camisas, e os caxicos iam com os sacos despejar atrás do ecrã do cinema e voltavam receber mais, todo o povo dançando e se beijando e se tocando, se massembando mesmo nas filas e nos corredores e depois no largo à frente do Luminar e nas ruas adjacentes, batendo os pés e as palmas e dizendo Dominus falou, a caminho dos mercados e das casas, das praias e dos muceques, em cortejos se multiplicando como no Carnaval, do

Luminar partindo felizes para ganhar o Mundo e a Esperança. (PEPETELA, 2013, p. 258).

Voltemos nossos olhares, agora, especificamente para o personagem Elias, que, no início da narrativa, era um estudante protestante, com visões extremistas, membro da União dos Povos de Angola (UPA) e, depois, da Frente nacional de Libertação de Angola (FNLA), sonhava com a independência de Angola e defendia, até mesmo, a violência, como forma de conquistar a liberdade. O rapaz fugiu de Lisboa, juntamente com Sara, Malongo, Laurindo e Vítor, estudou nos Estados Unidos e conheceu boa parte do mundo. Voltando para Angola, agora um país independente, poderíamos pensar que ele lutaria pelas causas que tanto sonhou, já que está formado e é um cidadão com respeito, podendo, até mesmo, ocupar um cargo no governo. Além disso, como africano, deveria saber que os

povos ex-coloniais tem motivos de sobra e experiência acumulada para desconfiar de uma linguagem ostensivamente neo-ilustrada que se reproduz complacente em meio às mazelas e aos escombros deixados por uma pseudomodernidade racional sem outro horizonte além dos próprios lucros. (BOSI, 1992, p. 18).

Mas foi justamente por ser africano e saber das condições de Angola que Elias se aproveitou dos seus conterrâneos, tornando-se, então, o exemplo do novo colonizador, angolano que sofreu as repressões e sabe o que significa ser colonizado. Todavia, esquece de tais fatos, pois ele e seus amigos são pessoas que são capazes de tudo, até mesmo de explorar o seu povo da mesma forma que um dia foram explorados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “A Geração da Utopia”, Pepetela conta um pouco da história de Angola, conta a sua própria história e também evidencia, de forma clara, aspectos sociais que passam, muitas vezes, despercebidos aos nossos olhares.

Neste trabalho, analisamos a constituição da Igreja da Esperança e da Alegria do Dominus, discutimos como essa instituição se estruturou, tornando-se signo de um novo modelo de colonização demarcado pelo período pós-colonial africano, e concluimos que Elias – idealizador da Igreja do Dominus – é representado como um charlatão que, após adquirir experiências em viagens e descobrir meios de ganhar dinheiro, volta ao seu país de origem, juntando-se aos antigos amigos, também

neocolonialistas, para explorar seus conterrâneos. As ações praticadas por Elias podem ser denominadas como neocolonialistas, tendo em vista as novas formas de exploração, que se deram após a independência de Angola.

Mas, além disso, descobrimos que a religião, projetada pelo personagem, é apenas um dos meios imensuráveis que existem para se praticar a neocolonização, que pode se adentrar, também, no campo econômico, político, cultural e ideológico. Logo, o neocolonialismo pode se manifestar de várias formas, passando, muitas vezes, despercebido em sociedades que sofreram com o processo de colonização; são países em desenvolvimento, carentes de recursos e que se submetem a exigências de outras nações para alcançar melhorias. Sonhando com a independência e acreditando ter alcançado esta, quando na verdade, continuam presos nas amarras da colonização.

O tipo de colonização praticado por Elias, pode ser considerado o mais inteligente, haja vista que a religião é um elemento vital nas sociedades, relacionando-se com o campo ideológico, social, cultural e, porque não dizer, econômico e político, já que as decisões que os envolvem, são tomadas baseando-se nas crenças religiosas.

Prática bastante cruel, pois, além de explorar aqueles que um dia foram seus irmãos, com mentiras, ações infundadas e charlatanescas, este homem ainda brinca com um dos aspectos mais importantes na vida das pessoas, a fé em Deus e no sagrado, mas também muito pensada, uma vez que valendo-se da religião, ele pode atuar e controlar outros campos, aumentando assim, a sua margem de lucros, único objetivo da Igreja do Dominus.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Memórias de uma geração da utopia, ou da esperança como princípio*. Abril – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Niterói, n. 11, p. 69-83, 2013. Disponível em: http://www.uff.br/revistaabril/revista-11/004_Benjamin%20Abdala%20Jr.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PEPETELA. *A geração da utopia*. São Paulo: Leyla, 2013.

Literatura africana: Pepetela – Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2126/pepetela>. Acesso em: 01 jul. 2021.

N'KRUNAH, Kwame. *Neocolonialismo – Último estágio do Imperialismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Infoescola – *Biografia de Pepetela.* Carlos Artur Maurício Pestana dos Santos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/pepetela/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Amanda Samila Vieira Fernando

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo IFPB.

Analice de Oliveira Martins

Doutora em Estudos de Literatura pela PUC-RIO, professora titular do Instituto Federal Fluminense (IFF campus Campos Centro) e professora colaboradora do Programa de Mestrado e de Doutorado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Autora de artigos publicados em periódicos científicos e do livro *Entremeios: ensaios sobre literatura, cinema e comunicação* (2018). E-mail: analice.martins@terra.com.br

Danielle Soares da Silva

Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), danielle250394@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Professora, Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), elinafff@gmail.com

Gabryella Ribeiro Simões dos Santos

Estudante de Direito (Unig Campus V – Universidade Iguaçu), gabryellasribeiro@gmail.com

Leonardo Ferreira Kaltner

Possui graduação em Letras: Português-Latim pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), mestrado (2007) e doutorado em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Realizou estágio de pós-doutorado em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental pela Universidade Federal Fluminense (2016). Atualmente é professor associado 3 (classe d) de Língua e Literatura Latinas da Universidade Federal Fluminense e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística

missionária, historiografia da linguística, línguas clássicas, literaturas clássicas, ecolinguística e gramaticografia renascentista.

Natasha Coutinho Revoredo Ribeiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduanda em Letras: Português-Grego pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua nas áreas de Ciência da Informação, Biblioteconomia e Letras, com ênfase em Línguas Clássicas. Possui interesse nos seguintes temas: leitura terapêutica, biblioterapia, leitura, transtorno do espectro autista, informação e saúde e historiografia da linguística.

Rafael Torres Correia Lima

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2012), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2017).

Rháisa Sampaio Bretas Barreto

Professora, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), rhaisabretas@hotmail.com

Silvia Alicia Martinez

Pós-Doutora em Educação. Professora Associada II da Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro" (Uenf).

Silvia Goulart Ferreira

Professora, Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), silviagoulart1984@gmail.com

Sinthia Moreira Silva

Professora, Doutoranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sinthia_moreira@hotmail.com

Suely Fernandes Coelho Lemos

Doutora em Educação, pesquisadora do Projeto de Educação Ambiental Territórios do Petróleo da Bacia de Campos. Pedagoga aposentada do Instituto Federal Fluminense (IFF).

Victor da Penha Miranda

Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense, licenciado nos cursos de Pedagogia – Universidade Salgado de Oliveira e Letras – Português e Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense (IFF campus Campos Centro). Mestrando do Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. E-mail: victorpmiranda@hotmail.com

ISBN 978-658452514-6



9 786584 525146



Editora

REALCONHECER