

Cleber Bianchessi
Organizador

Ensaaios sobre
letras, linguística e

ArTES

ensino, pesquisa
e extensão

Vol. **3**



ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Ensino, Pesquisa e Extensão

Vol. 3





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice G. Benevides CRB-1/5889

| | | |
|-----|--|---------|
| E26 | Ensaio sobre letras, linguística e artes: ensino, pesquisa e extensão – Volume 3 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 302 p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-339-6 1. Letras. 2. Ensino. 3. Linguística. 4. Educação. I. Bianchessi, Cleber. 11-2024/14 | CDD 410 |
|-----|--|---------|

Índice para catálogo sistemático:
1. Linguística: Letras; Ensino; Educação.410

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-339-6.15.02.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

**ENSAIOS SOBRE LETRAS,
LINGUÍSTICA E ARTES**

Ensino, Pesquisa e Extensão
Vol. 3



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Editor-Chefe</i> | Cleber Bianchessi |
| <i>Revisão</i> | Os autores |
| <i>Diagramação</i> | Lucas Augusto Markovicz |
| <i>Capa</i> | Brenner Silva |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPA Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFMT Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPA Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRÁDE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS |

APRESENTAÇÃO

A coletânea reúne capítulos que tratam, de alguma forma, das discussões e temáticas relacionadas à área de Linguística, Letras e Artes. Esses capítulos foram escritos por pesquisadores/professores de diferentes instituições e níveis de escolaridade, que se congregam e estabelecem diálogo, em alguns momentos, com outras áreas de conhecimento. Dessa forma, os capítulos expressam reflexões aprofundadas que revelam as interações e debates presentes nos estudos sobre linguagem, letras, artes e ensino. Além disso, os textos foram produzidos de maneira a considerar ou questionar a inter-relação e influência entre eles, indo além da visão compartimentada e disciplinar do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo analisa acepções impressas ao termo letramento(s). Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre a tradição gramatical e propostas de análise linguística para ensino de português. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca conexões entre autor e narrador-protagonista por meio da autoficção em Chico Buarque de Holanda. O quarto capítulo, na sequência, destaca aspectos da literatura feminina de Lya Luft e o quinto capítulo descreve literatura contemporânea e a política da diversidade.

Em continuidade, o sexto capítulo salienta o papel das atitudes e das estratégias de aprendizagem nas aulas de línguas. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância do trabalho, fé e samba enquanto modalidades de pertencimento no conto “as irmãs Limeira e o samba de roda” de Helena do Sul, o oitavo capítulo analisa as notas para uma função poética da recepção literária na poética clássica e o nono capítulo destaca Bruno de Menezes e a literatura afro-brasileira.

Destarte, o décimo capítulo apresenta aspectos narrativos no romance Três Casas e um Rio de Dalcídio Jurandir. O décimo primeiro capítulo discorre sobre discursos acerca do livro didático de português enquanto décimo segundo capítulo apresenta uma análise sociolinguística de estilo e identidade na fala de um jornalista goiano. Isto posto, o décimo terceiro capítulo opor-

tuniza refletir sobre a presença da história na construção da literatura épica do período colonial. Já o décimo quarto capítulo analisa quando o demônio se vendeu de Fausto de Valéry e o décimo quinto capítulo apresenta uma análise da cenografia e do ethos no discurso de Pedro Bial a Glória Maria.

Em seguimento, o décimo sexto capítulo reflete o lugar da variação linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos finais do ensino fundamental, o décimo sétimo capítulo apresenta uma análise do romance Sôbolos Rios que vão de António Lobo Antunes, o décimo oitavo capítulo disserta sobre a variedade brasileira da língua portuguesa no contexto da CPLP e, por fim, décimo nono capítulo expressa uma análise do ciberespaço à luz dos novos letramentos.

Frente ao exposto, a obra manifesta e proporciona reflexões intelectuais e experiências educacionais por meio da prática de ensino, pesquisa e extensão, imergindo no conhecimento dos educadores e aprendizado dos estudantes como resultados de investigações e experiências educativas envolvendo Letras, Linguística e Artes. Ao longo do caminho, são exploradas estratégias e propostas inovadoras do professor atual, estabelecendo diálogos com outras áreas do conhecimento e dando voz e perspectiva aos protagonistas e sujeitos.

Equipe editorial

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| LEXICOLOGIA E USO SOCIAL DA LÍNGUA: BREVE ANÁLISE DAS ACEPÇÕES IMPRESSAS AO TERMO LETRAMENTO(S) | 9 |
| Odair Ledo Neves Jean Carlos Ferreira Dourado | |
| ENSINO DE PORTUGUÊS: TRADIÇÃO GRAMATICAL E PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA | 19 |
| Ramon Cristian de Sousa Rios Shirlei Marly Alves | |
| CONEXÕES ENTRE AUTOR E NARRADOR-PROTAGONISTA: AUTOFIÇÃO EM CHICO BUARQUE DE HOLANDA | 33 |
| Leila Cristina de Melo Darin Maria Jodailma Leite | |
| OS ECOS LITERÁRIOS DO UNIVERSO LUFTIANO: ASPECTOS DA LITERATURA FEMININA DE LYA LUFT | 49 |
| Maria Rita Fernandes Freire Victória Kaylânne Leonel Teixeira Rafael Francisco Braz Lucas Rosa da Silva | |
| LITERATURA CONTEMPORÂNEA E A POLÍTICA DA DIVERSIDADE | 65 |
| Adilson Vagner de Oliveira Ana Clara Pereira Mascena Ana Paula Duarte Costa Davi Lira Faccenda Maria Luisa Oliveira Campos | |
| O PAPEL DAS ATITUDES E DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUAS: BREVES REFLEXÕES | 79 |
| Gleide Selma Oliveira Benevides Bandarra Justo Pascual Torrico Salazar Aline Silva Gomes | |
| TRABALHO, FÉ E SAMBA: MODALIDADES DE PERTENCIMENTO NO CONTO “AS IRMÃS LIMEIRA E O SAMBA DE RODA” DE HELENA DO SUL | 93 |
| Claudio Roberto da Silva Mineiro | |
| NOTAS PARA UMA FUNÇÃO POIÉTICA DA RECEPÇÃO LITERÁRIA NA POÉTICA CLÁSSICA | 107 |
| Edilson Alves de Souza Joyce Felipe Anika Lia Roberta Gomes de Araújo | |
| BATUQUE: BRUNO DE MENEZES E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA | 117 |
| Geysa Maquiné Batalha | |

| | |
|---|-----|
| ASPECTOS NARRATIVOS NO ROMANCE <i>TRÊS CASAS E UM RIO</i> DE DALCÍDIO JURANDIR..... | 127 |
| Sebastião Gonçalves Dias | |
| O <i>MESMO</i> E O <i>OUTRO</i> NA CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS..... | 143 |
| Jorge Viana de Moraes | |
| UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DE ESTILO E IDENTIDADE NA FALA DE UM JORNALISTA GOIANO | 179 |
| Loana de Faria dos Santos Débora Priscila Fernandes Pince Delfino Marília Silva Vieira Pereira | |
| DE <i>CARAMURU A'O URAGUAI</i> : PRESENÇA DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA LITERATURA ÉPICA DO PERÍODO COLONIAL..... | 193 |
| Lucas Rosa da Silva Raniera da Silva Lima Segundo Maria Rita Fernandes Freire | |
| QUANDO O DEMÔNIO SE VENDEU: <i>MEU FAUSTO</i> DE VALÉRY | 203 |
| Patricia Barreto Mainardi Maeso | |
| UMA ANÁLISE DA CENOGRAFIA E DO <i>ETHOS</i> NO DISCURSO DE PEDRO BIAL A GLÓRIA MARIA..... | 219 |
| Gilberto Antonio Peres | |
| O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 235 |
| Auxiliador Jairo de Sousa Jairo Oliveira Miranda | |
| AUTOBIOGRAFIA, AUTOR IMPLICADO E AUTOR TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO ROMANCE <i>SÓBLOS RIOS QUE VÃO</i> DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES | 251 |
| Laura Severo da Silveira Raquel Trentin Oliveira | |
| A LÍNGUA PORTUGUESA UNA E MÚLTIPLA: A VARIEDADE BRASILEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA CPLP | 265 |
| Albeiro Mejia Trujillo | |
| NOTÍCIAS POR MEIO DE POSTAGENS NO TWITTER: UMA ANÁLISE DO CIBERESPAÇO À LUZ DOS NOVOS LETRAMENTOS | 285 |
| Francisco Pereira da Silva Fontinele Naziozênio Antonio Lacerda | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 300 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 301 |

LEXICOLOGIA E USO SOCIAL DA LÍNGUA: BREVE ANÁLISE DAS ACEPÇÕES IMPRESSAS AO TERMO LETRAMENTO(S)

Odair Ledo Neves¹
Jean Carlos Ferreira Dourado²

INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem e sociedade é imbricada, complexa e reflete na forma como expressamos e nos contextos sociais em que vivemos. Pois, a linguagem é um espelho que reflete as normas, valores e dinâmicas culturais de uma sociedade, ela influencia e é influenciada por uma multiplicidade de fatores que corrobora para a interação humana em sociedade.

Neste contexto, a lexicologia desempenha um papel importante para a compreensão do uso social da linguagem, principalmente se analisarmos o uso da língua e a escolha de palavras, ações que interferem não apenas na comunicação, mas também nos aspectos culturais, históricos e políticos.

Entendemos também que a lexicologia se entrelaça de maneira intrínseca com o letramento, habilidade de compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e eficiente. Ter uma compreensão acentuada do léxico enriquece o letramento e amplia a capacidade das pessoas participarem ativamente da vida social. Assim, a interconexão entre lexicologia, uso social da língua e letramento revela-se como uma arena fértil para entender e explorar as dinâmicas complexas que permeiam a linguagem e suas manifestações sociais e culturais.

Neste sentido, o presente texto tem como objetivo tecer uma reflexão sobre as diferentes acepções impressas ao termo letramento. Para tanto, fizemos levantamentos bibliográficos assentados na leitura de Rojo (2009), Abbade

¹ Doutorando em Estudo de Linguagens (UNEB). Professor (SME / Serra do Ramalho – BA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5144465651782992>

² Mestrando em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB). Professor (SME / Serra do Ramalho – BA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8601441727614412>

(2012), Orsi (2012), Zavala (2010), dentre outros. Discutindo a relação entre a lexicologia, ramo da linguística que se dedica ao estudo do léxico – conjunto de palavras que compõem uma língua e sua relação com o letramento, compreendido como ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever e, fazer uso dessas práticas em contextos sociais. Assim, apresentamos uma discussão inicial sobre lexicologia e letramento, em seguida, traz uma escrita específica sobre letramento acadêmico, letramento escolar, letramento digital e letramento literário e, finalizamos com as considerações finais.

LEXICOLOGIA E LETRAMENTO

Língua, cultura e sociedade são imbricadas e, nesta relação, compreende-se que a língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Uma língua é constituída por palavras que se organizam em frases para compor o discurso (ABBADE, 2012). Cabem as palavras o ato de nomear, ao fazê-lo, elas expressam diferentes características que envolvem fatores de diferentes ordens sociais, econômicas, etárias, culturais, gênero, etc. de quem as usam. Nesta relação, corroboramos com Aragão (2016) para quem, a palavra é fenômeno ideológico e, todo ato ideológico é acompanhado, analisado, glosado por discurso.

Tomando a língua como fenômeno social e cultural, recorremos a Lexicologia, ciência do léxico e as suas diferentes relações com os outros sistemas da língua, para tecer uma breve discussão sobre as diferentes acepções impressas ao termo letramento(s). Destacando, que *termo*, é um conceito usado pelos estudos lexicais para referir à palavra particular de uma ciência, de uma arte, de um ofício, de uma profissão, ou seja, uma palavra utilizada em contextos específicos (ABBADE, 2012).

Neste sentido, partimos do entendimento que os letramentos não se circunscrevem apenas às puras e simples habilidades individuais, mas que pelo contrário, constituem um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que as pessoas se envolvem em seu contexto social (ROJO, 2009).

Entendemos que a lexicologia e o letramento estão intrinsecamente ligados na compreensão da linguagem. A lexicologia explora a estrutura e o significado das palavras, analisando sua formação, classificação e variação ao longo do tempo. No contexto do letramento, a lexicologia desempenha um papel fundamental ao

capacitar os indivíduos a compreender e utilizar o vocabulário de forma eficaz. Por outro lado, o letramento é compreendido como a habilidade de interpretar textos, compreender contextos e comunicar-se de maneira eficaz.

Assim sendo, apostamos aqui na imbricação entre esses dois campos do conhecimento. A lexicologia enriquece o letramento ao fornecer elementos para se perceber a riqueza do vocabulário, permitindo aos leitores e escritores explorar sentidos, escolher palavras apropriadas e aprimorar suas habilidades linguísticas. Essa interconexão permite um maior aprofundamento da compreensão e expressão linguística, enriquecendo a comunicação e a interação no contexto social, por último, contribui para uma apreciação mais completa e eficaz da linguagem, promovendo uma comunicação em consonância com as demandas impostas pela sociedade.

Neste contexto, é evidente que, independentemente da interpretação atribuída ao conceito de letramento, este se encontra associado à aplicação de competências de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Assim, nossa intenção é aprofundar a análise das distintas acepções conferidas ao termo letramento, abrangendo um espectro diversificado que engloba letramento acadêmico, letramento escolar, letramento digital e letramento literário. Assim sendo, este capítulo busca, então, explorar de maneira minuciosa cada uma dessas perspectivas, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada das múltiplas dimensões que o letramento pode assumir em diferentes contextos.

LETRAMENTO ACADÊMICO, ESCOLAR, DIGITAL E LITERÁRIO

O termo **letramento** aparece no discurso das ciências linguísticas e na educação em meados da década de 1980, uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Esta tradução amplia o conceito de alfabetização, propondo a imersão da aprendizagem dessas práticas em contexto de uso. Foi nesse mesmo período que o termo letramento passou a fazer parte do léxico da educação e da sociolinguística. Léxico é objeto de estudo da lexicologia, ramo da linguística que se ocupa do estudo da estrutura vocabular da língua, sua composição, variedade, origem, mudanças históricas e adaptação às condições sociais da comunidade

respectiva (ARAGÃO, 2016). Para Orsi (2012, p. 167) “(...) o léxico é o elemento capaz de traduzir, dentro das línguas, as relações de ordem econômica, social e política que existem entre as diversas classes sociais. Desse modo, podemos supor que sem léxico não havia língua”. Para Biderman (2001),

O léxico de uma língua natural, constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo (BIDERMAN, 2001, p. 13).

Biderman (2001) destaca o léxico como ferramenta fundamental para o registro e a compreensão do conhecimento do universo. Ao atribuir nomes aos seres e objetos, a linguagem não apenas facilita a comunicação, mas desempenha um papel crucial na classificação e compreensão da realidade. E, neste contexto, o ato de nomear é a primeira etapa no percurso científico do espírito humano em sua busca pelo conhecimento do universo, pois ao dar nomes, o homem cria uma linguagem para se comunicar, organizar e categorizar o mundo ao seu redor. Parte-se também da compreensão que a linguagem não é uma ferramenta de comunicação apenas, ela também é um instrumento de ordenação do pensamento e de construção do conhecimento. E, o ato de nomear as coisas é uma etapa importante para o desenvolvimento do pensamento científico, uma base para compreensão e exploração do universo.

O léxico é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico, pois se reporta, em grande parte de seu conjunto, a um mundo referencial, físico, cultural, social e psicológico, em que o homem se situa (FERRAZ, 2006). Compete ao léxico o acervo de todo o saber vocabular de um grupo sociolinguístico e cultural. É o lugar em que se deposita toda a informação sobre o mundo condensado em unidades, uma vez que nele se apresenta não só a nomenclatura, mas também a interpretação da realidade (BIDERMAN, 1996).

A introdução do termo letramento ao sistema lexical amplia o conceito de alfabetização despertando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia de ler e escrever, mas também o uso dessas habilidades sociais em que essas práticas

são necessárias, pois associado ao termo letramento está implícito que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas para os indivíduos que aprendem a usá-las e também para o grupo social, que essas pessoas pertencem. Conceitualmente, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever e, fazer uso, dessas habilidades em práticas sociais.

Para Soares (2004) letramento designa práticas de leitura e escrita e, a entrada da pessoa no mundo da escrita acontece mediada pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. A pessoa precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Kleiman (1995) apresenta o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Nesta perspectiva de compreensão, partilhamos da visão de Maciel e Lúcio (2009) que o ato de ensinar a ler a escrever, para além de possibilitar um simples domínio de uma tecnologia, viabiliza a produção de conhecimento em diferentes instâncias sociais e políticas.

No campo acadêmico, há um ganho com o surgimento do termo letramento, isto é, nas pesquisas sobre o tema, justamente por apresentar um referencial diferente do que sugere a psicologia e a sociologia, pois as discussões passaram a ser sobre as práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam no contexto da escola ou não (TFOUNI, 2010). Assim, a teoria do letramento vai se construindo considerando outras situações que não apenas o processo de aquisição da leitura e da escrita, ganhando notoriedade preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente, por meio dos mecanismos educacionais.

Nesse aspecto, passa-se a considerar que as discussões sobre letramento não devem centrar apenas naqueles que frequentam a escola e aprenderam a ler e escrever, mas também pessoas que foram excluídas do sistema escolar formal, por diferentes motivos. Podemos apontar a vertente crítica do letramento, em que defende o letramento como prática social e cultural enraizadas em contextos específicos, pondo em discussão que a leitura e a escrita são atividades

que ocorrem em situações sociais diversas, que sofrem influências de fatores culturais, econômicos e políticos.

Decorrente dos diferentes contextos sociais nos quais a leitura e a escrita desempenham funções fundamentais, e da estreita relação com as concepções de práticas sociais, o termo “letramento” tem sido dotado de múltiplas acepções. Essas interpretações abrangem uma diversidade de significados que refletem não apenas a habilidade de decifrar palavras, mas também a compreensão crítica e a aplicação eficaz dessas habilidades em diferentes esferas da vida social. Nas discussões subsequentes, exploraremos as diferentes acepções associadas ao conceito de letramento, analisando suas diversas facetas no contexto das interações sociais, da cultura e das demandas práticas que moldam e são moldadas pelo uso da leitura e da escrita. Assim sendo, busca-se com essa discussão transcende a visão linear de letramento como simples conjunto de habilidades mecânicas e reconhece-o como fenômeno complexo e dinâmico presentes em diferentes experiências humanas.

LETRAMENTO ACADÊMICO

Existe uma compreensão que o letramento acadêmico envolve todos os níveis de ensino, que pressupõe usos da leitura e da escrita, bem como os usos de tecnologias associadas às teorias do letramento enquanto prática social no ambiente de ensino, pois “letramento acadêmico estaria ligado, de alguma maneira, a atividades envolvendo gêneros discursivos específicos e que circulam na academia” (SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 3).

Isso posto, é possível dizer que o letramento acadêmico traz como ponto específico a capacidade de leitura, escrita e comunicação em ambientes acadêmicos e educacionais mais formais tendo como ponto central a capacidade de compreender e produzir textos complexos, analisar informações de forma crítica e participar das discussões acadêmicas expressando-se de forma clara e coesa.

Neste sentido, é possível afirmar que o letramento acadêmico acontece por meio de atividades participativas, em eventos e práticas contextualizadas no ambiente acadêmico e escolar, considerando os usos sociais da leitura e da escrita de acordo com as especificidades e possibilidades inerentes a esses espaços. O

letramento acadêmico e essencial para o êxito em estudos superiores e pesquisa, preparando os indivíduos para participar ativamente do contexto acadêmico.

LETRAMENTO ESCOLAR

Podemos compreender o letramento escolar como uma infinidade de atividades, práticas pedagógicas, recursos e materiais didáticos relacionados com a leitura e a escrita (CARVALHO, 2005). Nesse sentido, cabe ao letramento escolar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita tanto na escola quanto fora dela.

Tem como ponto central o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita no contexto educacional, muito relacionado à compreensão da linguagem escrita e à capacidade de interpretar textos complexos, bem como também, os usos dessas habilidades em todo o contexto escolar, isto é, nas diferentes disciplinas.

Ainda neste ponto, Zavala (2010) é enfática ao afirmar que o letramento escolar é uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que se legitima por razões ideológicas e que se enquadra em relações de poder. Assim, compete à escola desenvolver a compreensão crítica, a análise textual e a expressão escrita, preparando os alunos para lidar com os desafios intelectuais e comunicativos próprios do percurso educacional.

LETRAMENTO DIGITAL

O letramento digital refere-se à capacidade de compreensão e uso das informações de maneira eficaz no contexto digital, situação que envolve habilidades para navegar, avaliar criticamente e participar de maneira ativa do mundo digital. Todavia, exige compreensão de como funciona os dispositivos eletrônicos, familiaridade com as plataformas digitais e habilidade para acessar e avaliar as informações que circulam neste meio.

O letramento digital surge com o advento das novas tecnologias, mais precisamente no final do século XX e início do século XXI. Ele ocorre em ambiente digital, tornando possível não só ler e escrever, mas o contato com uma infinidade de textos e hipertextos, possibilitando maior interpretação e interação.

Neste processo, podemos entender o letramento digital como capacidade que os indivíduos têm de responder às demandas no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos e da leitura e escrita no meio digital. Neste sentido, o letramento digital contribui para que os indivíduos utilizem os recursos midiáticos como facilitadores do cotidiano na sociedade.

Assim sendo, espera-se que os indivíduos letrados digitalmente sejam capazes de utilizar ferramentas digitais para aprender, colaborar, criar conteúdo e resolver problemas. Essa competência é crucial na era digital, onde a tecnologia desempenha um papel central em várias esferas da vida, incluindo educação, trabalho e interações sociais, por isso, o letramento digital envolve muito mais que a alfabetização tecnológica, requer a compreensão de como muitos conceitos são operacionalizados, a exemplo de fake News, privacidade online, cidadania digital e também a ética no uso das tecnologias.

LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário tem como premissa a alfabetização por meio de textos literários, principalmente a defesa do contato da criança com textos clássicos em fase de desenvolvimento escolar. Para Cosson (2009), o letramento literário é o processo de escolarizar a literatura, inserir a literatura dentro da escola sem perder o verdadeiro sentido, que é o de humanizar.

O trabalho com letramento literário busca desenvolver habilidade de compreensão, interpretação e apreciação de textos que circulam na esfera literária de maneira crítica e reflexiva. Não se prende a decodificação de palavras apenas, pois envolve toda uma compreensão das nuances, elementos estilísticos e simbólicos característicos do gênero. Diante do texto literário, não se faz uma leitura superficial, antes, busca-se apreciar em profundidade o que a obra apresenta, isto é, inclui a capacidade de análise de seu contexto histórico, social e cultural.

O processo de letramento é inerente aos textos literários, daí a importância da formação de uma comunidade de leitores que transcenda os limites da sala de aula e da escola, pois “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2009, p. 23). Neste contexto, Cosson (2009), traz a natureza social do letramento

literário e enfatiza a responsabilidade da escola neste processo, que envolve não só ensinar a leitura, mas cultivar a compreensão em profundidade, apreciação estética e a criticidade diante das obras literárias. E, a escola enquanto agência de letramento deve formar leitores capazes de participar ativamente na esfera literária compreendendo sua diversidade vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de tecer uma reflexão sobre as diferentes acepções impressas ao termo letramento foi o que orientou a escrita deste trabalho, para tanto, recorreremos à lexicologia, ciência que estuda o léxico e as suas relações internas na língua, tornando-se compreensível a importância social e cultural do léxico enquanto codificação da realidade.

No que se refere ao termo letramento, percebemos que ao fazer parte do léxico da educação e da sociolinguística, amplia as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita propondo que ela deve acontecer valorizando as práticas sociais. Assim sendo, o texto deixa evidente que independe das acepções impressas ao termo letramento, que são várias, ele aparece sempre atravessado pelo contexto social e, fortemente envolvido com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Concluimos apontando a importância de ler e produzir a partir da relação entre lexicologia e letramento, pois existe aí uma contribuição significativa do ponto de vista da competência linguística e sua eficácia na comunicação escrita que torna possível, ampliar vocabulário, adequar à linguagem, compreender textos e o uso crítico da língua.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Célina Márcia de Souza. Léxicologia social: a lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A fraseologia como marca do léxico regional-popular. In: COSTA, Daniela de Souza Silva; BENÇAL, Dayme Rosane (Orgs.). **Nos caminhos do léxico**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2 ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário funcional. **Alfa**, São Paulo, 40: 27-46, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994/3664>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

ORSI, Vivian. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (Orgs.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. **Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil**. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/29164/26336>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. an / Fev / Mar / Abr 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Bacarat de (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ENSINO DE PORTUGUÊS: TRADIÇÃO GRAMATICAL E PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ramon Crístian de Sousa Rios³
Shirlei Marly Alves⁴

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, há muito tempo, tem sido alvo de críticas, principalmente por não desenvolver, de modo satisfatório, a competência comunicativa dos alunos, no sentido de dotá-los de habilidades de leitura e escrita necessárias à vida cidadã. Assim, a partir da preocupação com uma forma mais adequada de se trabalhar o fenômeno linguístico no ensino de língua portuguesa, propõe-se que o professor atue menos como um repassador de informações sobre a língua e mais como um mediador, criando situações para que o estudante analise e reflita sobre os usos da língua. Desse modo, superam-se atividades de escrita mecanizada e inexpressiva, de leitura centrada na decodificação do texto e de estudos de gramática descontextualizada, que pouco contribuem para a formação dos estudantes (Antunes, 2003).

Especificamente, o ensino da gramática prescritiva, caracterizado por regramentos desvinculados dos usos da língua no Brasil, com excesso de classificações e nomenclaturas (metalinguagem), tem sido criticado por estudiosos da área de Linguística, e uma nova concepção de ensino busca espaço neste cenário ainda enraizado do ensino de língua portuguesa. Sobre isso, Possenti e Ilari (1992, p. 12) já ponderavam que “[...] a gramática normativa é uma estratégia ruim para o domínio da variante padrão, e é exatamente porque entendemos que o domínio da variante

³ Licenciado em Letras Português (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1058255907614490>

⁴ Doutora em Letras/Linguística (UFPE). Docente (UESPI).
CV: <https://lattes.cnpq.br/7828918779492971>

padrão é um objeto, que a escola deve levar a sério de uma vez por todas, o que não acontece, em parte por causa das estratégias adotadas [...]”.

No final da década de 1990, com a criação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), em 1997, o ensino de língua portuguesa passou a contemplar, oficialmente, a língua como processo de interação, com vistas a propiciar ao aluno o desenvolvimento da competência discursiva, a qual implica em “[...] o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.” (BRASIL, 1999, p. 24). Essas orientações oficiais contribuíram para que a abordagem da língua em sala de aula, no decorrer dos anos, venha passando por alterações relativas ao modo de se tomar a língua como objeto de conhecimento, com foco maior no texto.

Sucessivamente ao aparecimento dos PCN, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto ao ensino do componente língua portuguesa, preceitua o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção e recepção de textos, visando à participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, é perceptível que ir preciso abandonar uma análise estritamente gramatical da língua e partir para outra, em que se envolvam os textos com seus componentes pragmáticos, o que configura a análise linguística (Brasil, 2018).

Diante desse contexto de mudanças, que exige dos professores de Língua Portuguesa um contínuo processo de busca de conhecimentos, neste capítulo, apresentamos um breve histórico do ensino de língua portuguesa desde a colonização até o século XXI, buscando situar, em retrospectiva, todo o processo que culminou na emergência de propostas para uma mudança paradigmática em que se situa a adoção da análise linguística como metodologia de ensino e aprendizagem.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE HISTÓRICO

No início do século XVI, no Brasil, a educação pautava-se, basicamente, pela tradição oral, buscando suprir as necessidades de cada grupo social. Hansen (2000) cita que os jesuítas que vinham para o Brasil com o propósito de “educar” os povos indígenas e filhos da classe dominante desenvolviam uma formação baseada na pregação, na liturgia e na práxis sacramental, sendo que escravos, pobres e mulheres não passavam por esse processo de educação. O ensino regido por essa ordem religiosa caracterizava-se por ser extremamente conservador, com grande ênfase dada à retórica e à memorização dos dogmas católicos (Shigunov *et al.*, 2008).

Nesse mesmo período, o contexto de educação não formal começa a modificar-se, de modo que alguns indígenas e filhos das elites começam a ter contato com um processo inicial de educação “mais formal”. O autor ressalta que parte das crianças indígenas e mamelucas passavam por esse processo de catequização jesuítica, visando tornarem-se “um povo agradável a Cristo”. Ademais, frequentavam três ou quatro horas na “escola” para aprenderem doutrinas religiosas, comportamentos e os elementos que até hoje se primam na educação: ler, escrever e contar, ou seja, a educação servia em tese para catequizar e tornar os aprendizes fiéis à doutrina da época (Bunzen, 2011).

Após isso, observa-se o surgimento de práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Studiorum*, uma visão retórico-gramatical da cultura humanística, que tinha como um dos principais objetivos levar a fé católica aos povos e o uso correto das línguas latinas e gregas, uma vez que o português europeu não era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias. O manual trazia ainda indicações sobre a responsabilidade, o desempenho, a subordinação e o relacionamento dos membros dos colégios da Companhia de Jesus de professores a alunos.

Nesse contexto, as escolas fundadas pelos jesuítas ministravam disciplinas predominantemente focadas na literatura e na retórica, voltadas para as chamadas línguas clássicas (*latim, grego*), ou seja, ainda não havia

uma disciplina de ensino de Português, sendo o latim utilizado como língua preferencialmente empregada na escrita europeia. Até o fim da Idade Média, a supremacia do latim sobre as línguas vernáculas era indiscutível.

Segundo Soares (2002), nos primeiros anos do Brasil, a língua portuguesa esteve ausente não apenas do currículo escolar, mas também do meio social, pois três línguas conviviam no Brasil Colonial: a língua portuguesa, o tupi e o latim. Esta última utilizou-se durante todo o ensino secundário e superior dos Jesuítas; o tupi, língua sistematizada por José de Anchieta, se instaurou ao lado do português e recobria todas as línguas indígenas faladas no território sendo utilizada para evangelização e catequese, enquanto o português era ensinado nas escolas apenas como instrumento para alfabetização.

A autora aponta que, embora tenham sido criadas gramáticas⁵ sobre a língua portuguesa e tenham sido produzidas várias obras de ortografia, durante os séculos XVI e XVII, o português ainda não se constituía em área do conhecimento e, portanto, não se efetivou como disciplina curricular. Importante ressaltar, conforme Bunzen (2011), que Amaro de Reboredo⁶, autor de *Methodo grammatical para todas as línguas*, defendia o ensino da Língua Portuguesa nas escolas e a criação de uma disciplina nacional no ensino superior.

De acordo com Soares (2002), apenas em meados do século XVIII, com as reformas implantadas pelo Marquês de Pombal, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo-se o uso de quaisquer outras línguas. Nessa perspectiva, Bunzen (2011) chama a atenção para uma data que marcaria o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, 1757, época em que Marquês de Pombal, mesmo, antes da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos a ensinarem os povos indígenas

⁵ *Grammatica da lingua portuguesa*, escrita por Fernão Dias e publicada em 1536; *Arte da Língua Brasillica*, escrita por Luís Figueira (1573-1643) e publicada em 1621; *Arte da lingua de Angola*, escrita por Pedro Dias e publicada em Lisboa, em 1697.

⁶ Não se sabe muito sobre a vida de Amaro de Reboredo, nascido no final da séc. XVI em Algozo (Vimioso, Portugal). Deve ter estudado com os Jesuítas, em Bragança ou em Miranda de Duero, que o marcaram. Provavelmente estudou na Universidade de Salamanca, onde aprenderia sobre o *Janua linguarum* (1611) dos jesuítas irlandeses na cidade espanhola.

a língua portuguesa europeia, através de uma Carta Régia publicada em 12 de setembro, que tinha como política impedir a prática dos jesuítas de catequizar os indígenas brasileiros através da *língua geral*.

Nesse período, há uma necessidade política de ensinar a língua aos povos e preservá-la a fim de consolidar uma política de expansão linguística no interior do país, sendo essa a principal razão para o ensino da língua portuguesa no país. Nesse sentido, Aroux (1992, p. 49) aponta que

A velha correspondência uma língua, uma nação, tomando valor não mais pelo passado, mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes que vão fazer da aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos.

Nota-se que, se a instituição pública exerce um papel de construtora de um Estado que progride socialmente, então, o meio que se utiliza para constituir uma identidade nacional é uma língua vernácula. Logo, essa língua passa a ser ensinada na escola como forma de concretização desse registro e, conseqüentemente, instaura-se um processo de ensino de gramática nas escolas. No contexto nacional, a língua portuguesa começa a ser ensinada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, do curso secundário, sempre disputando espaço com o latim, sendo que, à medida que este foi perdendo valor social, a gramática do português foi se libertando de amarras da gramática latina e ganhando autonomia.

Nesse sentido, Bunzen (2011) aponta reformas que foram se instaurando em meados do século XIX. Percebe-se uma ampliação do ensino do vernáculo, com a criação de duas disciplinas escolares: *Leitura e Recitação de Português* e *Exercícios Ortográficos* para o 1º ano do secundário do Colégio Pedro II. Com novas reformas promulgadas por Pedro II, em 1862, três disciplinas voltadas para o ensino do idioma vernáculo foram agrupadas e denominadas de “Português” também no 1º ano. Na década seguinte, o ensino vernáculo volta a ser motivo de discussão, uma vez que se esperava, através de uma reforma de 1878, que fossem instituídas as aulas de português dos 1º e 2º anos do secundário para o ensino primário.

Entretanto, a reforma não se concretizou e só nas duas décadas finais do século XIX é que a disciplina, ameaçada de redução, passa a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário.

Soares (2002) ressalta que a disciplina Português manteve-se, até os anos 1940 do século XX, de maneira estável em sua abordagem da língua padrão, tendo como referência, principalmente, a literatura clássica, uma vez que aqueles a quem a escola era destinada continuavam a ser os filhos de famílias privilegiadas. Assim, o estudo continuou caracterizado por i) analisar textos de autores consagrados, ii) privilegiar o sistema gramatical da língua, iii) persistir na retórica e na poética. A década é marcada por um movimento de afirmação do ensino da língua materna voltado para um sentimento nacionalista e que prima pelo respeito ao patrimônio nacional em oposição às ameaças estrangeiras (Bunzen, 2011).

Em 1950, o português passa a ser estudado através de textos, entretanto o que ocorre na prática é ainda a primazia do ensino gramatical, ou seja, manuais de textos e estudos gramaticais passam a constituir apenas um livro, mas os dois estudos permanecem graficamente separados, o que evidencia a força da tradição dos jesuítas até as primeiras décadas do século XX.

Só nos anos 1960 é que as questões educacionais são marcadas pelo processo de descentralização, visto que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, instituiu a autonomia dos Estados para definição de sua política educacional, havendo uma maior abertura e flexibilização na educação para a construção do currículo pelos estados. Nesse contexto, Bunzen (2011) e Soares (2002) assinalam que a transição dos anos 1970 para os anos 1980 foi marcada por um conjunto de críticas e denúncias sobre o ensino de Português das escolas públicas do Brasil, causadas principalmente por conta da LDB de 1971, que revelava mudanças segundo objetivos do governo militar instaurado em 1964, quando a língua deixou de progredir em resposta a novas condições geradas por transformações socioculturais e passou a ser instrumento para a disseminação da ideologia militar.

Essas mudanças, no que diz respeito ao ensino da língua, eram pautadas, principalmente, na Teoria da Comunicação⁷ que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Até este momento, o ensino da língua encontrava-se calcado na teoria gramatical e fundamentado por uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (Geraldi, 1984), ou seja, como produto único e subjetivo do pensamento humano. Ao encontro dessa concepção, a referida lei renomeia a disciplina até então denominada Português, passando para *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do novo 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais desse grau, ressaltando nas entrelinhas da LDB de 71 que esse ensino não deveria prescindir do seu sentido “expressão da cultura brasileira”. O ensino de gramática mantém-se apartado dos textos, permanecendo a tradição focada nas estruturas linguísticas, com o ensino baseado na análise e na classificação, com orientação prescritivista.

Para uma melhor compreensão sobre o ensino prescritivo da gramatical tradicional e o ensino baseado nas teorias que constituem a análise linguística, é necessário, inicialmente, entender foram se concretizando no campo e como isso alterou o modo de se orientar o trabalho em sala aula. Nesse sentido, no tópico seguinte, são discutidas as concepções de linguagem e como elas orientam a abordagem do ensino de língua portuguesa em sala de aula.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, de modo mais ou menos consciente, direciona o modo planeja o trabalho com seu ensino. Travaglia (2016) define três concepções de linguagem:

⁷ Faz-se referência, mais especificamente, à Teoria da Comunicação, proposta por Roman Jakobson, linguista que, “[...] no âmbito do Círculo Linguístico de Praga, dedicou-se ao estudo [...], das funções das unidades linguísticas ou, como são mais conhecidas, as funções da linguagem. [...] buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador)”. Seu principal objetivo era definir o lugar da função poética em relação às demais funções da linguagem (WINCH; NASCIMENTO, 2012).

expressão do pensamento, segundo a qual o falante se apropria de regras para organizar seu pensamento; *instrumento de comunicação*, relacionada ao conhecimento do código, considerado um conjunto de signos que se organizam de acordo com as regras, de modo que se possa transmitir uma mensagem, e *processo de interação*, em que o diálogo nas diferentes práticas discursivas é que caracteriza a linguagem.

No bojo dessa terceira concepção, o sujeito falante age sobre o ouvinte e vice-versa, considerando-se a linguagem uma prática entre sujeitos (Geraldí, 1984). A interação é mediada pela linguagem e realizada entre sujeitos discursivos, notando-se que, a partir da interação com os outros, é possível compreender uma ação ativa e responsiva de sentido, que resulta de um trabalho reflexivo associado aos elementos da situação (Araújo *et al.*, 2015)

Nesse sentido, professores que se pautam nessa concepção de linguagem partem da visão dos acontecimentos únicos de uma situação social interativa e nenhuma interação dos interactantes se dá fora desse contexto, colocando em foco a situação comunicativa, as condições de produção do acontecimento, a historicidade, que se dá nas transformações ocorridas na história através do trabalho dos sujeitos e a ideologia dos sujeitos discursivos. Portanto, essa concepção se adequa às necessidades e propósitos das aulas de língua materna que se propõem tanto nos estudos científicos quanto nas orientações oficiais do MEC.

É nessa perspectiva que Travaglia (2016) analisa a gramática normativa, cujo ensino é pautado nos fatos da língua padrão, da norma culta e oficial, visto que esse ensino gramatical prescritivo se opõe à concepção de linguagem como interação, uma vez que se baseia, em geral, nos fatos da língua escrita padrão, sem equívocos, sem erros, sem variações e dá pouca importância aos aspectos orais da língua. É preciso, pois, distinguir a descrição que se faz da norma culta da língua, que é apenas gramática descritiva de uma variedade da língua, e a transformação do resultado dessa descrição em leis para uso da língua.

Antunes (2003, p. 31) constata, no ensino de língua portuguesa, um trabalho com o componente gramatical marcado por

uma gramática descontextualizada e desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada no dia a dia; uma gramática fragmentada de frases inventadas, isoladas, sem contexto e elaboradas apenas para servir de lição; uma gramática com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes; uma gramática inflexível e inalterável que se volta a um conjunto de regras imutáveis (sendo que grande parte dos usos ocorrem ao contrário); uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, ou seja, em concretizações textuais da comunicação funcional.

Em contramão, Bunzen (2011) destaca a importância dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), que promoveram mudanças no ensino de língua portuguesa, como considerar o *texto* como unidade de ensino e nos *gêneros* como objetos de ensino; além de focar em um ensino voltado para as práticas sociais, no uso da língua(gem), que envolva a historicidade de ambos e na organização e construção dos discursos no seu contexto de produção.

Rojo (2000, p. 35) sintetiza características da proposta curricular dos PCN:

As práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também interligadas nas práticas de uso da linguagem.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as concepções enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018).

DA PRESCRIÇÃO À REFLEXÃO: PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Há quatro décadas, Wanderley Geraldi (1984) orientava que a preparação das aulas de prática de análise linguística deve partir dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos, de modo que, para cada aula de análise linguística, o professor selecionaria apenas um problema a ser trabalhado, uma vez que focar em um aspecto trata melhores benefícios para o aluno do que buscar enfrentar todos os problemas que podem acontecer em um texto produzido. A culminância desse processo de análise linguística se daria com a retomada do texto produzido na aula de produção, através de uma correção coletiva e após isso, o processo de reescrita partindo assim do erro para a autocorreção.

Após o surgimento da BNCC, em 2018, o eixo de ensino da análise linguística se ampliou, o que provocou a necessidade de inclusão, nas propostas curriculares, de estudos semióticos e descritivos das línguas naturais, em seus aspectos estruturais, cognitivos, funcionais e pragmáticos em oposição aos estudos normativos, predominantes na gramática tradicional. De acordo com Bezerra (2020), para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua precisa ser estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Retomando uma visão dos PCN de 1998 é notório observar que a proposta para o eixo de análise linguística desloca o enfoque da pala-

vra ou frase (proposta pela tradição gramatical) para a análise do texto, influenciada pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, resultando em novos objetos de estudo. A esse respeito preconizam os PCN:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. [...] (Brasil, 1998, p. 29).

Vários estudiosos, com base nessa mudança de paradigmática para o ensino de português, apresentam propostas metodológicas que muito contribuem para que o professor possa perceber mais nitidamente como direcionar o trabalho com a língua portuguesa para além da descrição/classificação gramatical. Sintetizamos algumas dessas propostas no quadro 1:

Quadro 1 – Propostas de ensino de análise linguística

| Autores | Propostas |
|-----------------------|---|
| Nóbrega (2000) | Para os anos iniciais do ensino fundamental, várias dimensões para reflexão sobre a língua contemplam unidades linguísticas, textuais e discursivas para verificar como são abordados o sentido, a construção e o funcionamento dos textos em seus usos socio-pragmáticos, pois verificam todos os agentes do texto e sócio-históricos, visto que são analisados aspectos político-ideológicos nas relações de comunicação. |
| Perfeito (2005) | Explorar características que identificam os gêneros, mesmo estas características não sendo de forma acabada e definitiva, pela leitura dos textos, se estendendo na produção escrita e, conseqüentemente, na reescrita, tendo em vista que não há uma produção textual perfeita, sem que necessite de revisões. |
| Mello e Flores (2009) | Apoiam a AL na Teoria da enunciação ⁸ de Benveniste para fundamentar o texto. Os autores destacam a sintagmatização a serviço da semantização como marcas utilizadas pelo locutor, a fim de obter características do processo enunciativo e saber se determinado signo perde seu sentido usual em uma organização sintagmática. |

⁸ A Teoria da Enunciação tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens

| | |
|------------------|--|
| Wachowicz (2010) | "A análise linguística pressupõe um olhar sobre um objeto de observação que é – pelo que o próprio nome garante – língua. Logo, na régua baixa, análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor da língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas." |
| Teixeira (2011) | Trabalhar com análise linguística visa tornar o aluno capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São múltiplos os questionamentos dirigidos ao ensino de Português que prioriza a descrição/classificação de unidades linguísticas desvinculada das situações sociais de usos das línguas, uma vez que a sociedade, em especial o público jovem, está exposta a uma gama variada de fontes de informação e inserida em uma heterogênea rede de interações, com as conseqüentes transformações nas formas de socializar, pensar e agir.

Nessa perspectiva, é mais que urgente que se altere o modo como a Educação Básica trata a língua em termos de ensino e de aprendizagem, o que requer rever concepções e procedimentos metodológicos a fim de desenvolver trabalho significativo ao aluno, o qual demanda condições para atuar como protagonista nas relações sociais, sobretudo languageiras, de que participa. Para isso, a escola e, mais especificamente, o professor de língua portuguesa precisa ampliar perspectivas teóricas e metodológicas, a fim de conduzir, de forma adequada, as mudanças necessárias.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, C. R. G; VALE, O. O. Concepções de linguagem do sujeito docente e os reflexos em sua prática em sala de aula. **Revista Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas**. Sinop-MT, 2015.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito.

- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere?. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 1999.
- BUNZEN, C. S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, p. 885-911, 2011.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G.; FARIA, L. M. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-27.
- HANSEN, J.A. Manuel da Nóbrega. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002a.
- MELLO, V. H. D. de; FLORES, V. do N. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218.
- NÓBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com análise linguística na escola. In: AZEREDO, J. C. de (org.). **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86.
- PERFEITO, M. A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (org.). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75.
- POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e Gramática. In: CLEMENTE, E. (org.). **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 7-16.
- ROJO, R. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SHIGUNOV N. A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. 31, p.169-189, 2008.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M.; RODRIGUES, A. D. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-176.
- TEIXEIRA, C. de S. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos**, Cavahada (MT), v. 11, n. 2, p. 163-73, dez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2016.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: IBPEX, 2010.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. do. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 219-236, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1196>. Acesso em: 20 out. 2023.

CONEXÕES ENTRE AUTOR E NARRADOR- PROTAGONISTA: AUTOFICÇÃO EM CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Leila Cristina de Melo Darin⁹
Maria Jodailma Leite¹⁰

INTRODUÇÃO

Os recursos literários da contemporaneidade transcendem os limites convencionais das narrativas e, dentre suas diversas facetas, tem-se destacado o emprego da autoficção, tendência que representa uma intrigante mescla de ficção e autobiografia. Conforme Scholhammer (2009), a literatura da atualidade apresenta uma tendência que se manifesta tanto como reinvenção do realismo, retratando problemas políticos, culturais e sociais de seu tempo, quanto como demonstração do intimismo e da consciência subjetiva.

No presente capítulo, pretendemos refletir como esse tipo particular de “escrita de eu”, que insere o leitor em um ambiente híbrido, no qual se confundem as vozes das figuras do autor, narrador e personagem, se concretiza na obra *Essa gente* (2019), de Chico Buarque de Holanda. No jogo que propõe entre intimismo e engajamento, Buarque aborda relacionamentos afetivos, questões referentes às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, e faz críticas duras e cheias de ironias a questões políticas e sociais do Brasil de 2016 a 2019.

A despeito de ser um fenômeno frequente na literatura contemporânea, a autoficção é uma prática antiga, adotada por escritores de diferentes períodos, países e tradições literárias. Contudo, seu estudo

⁹ Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Professora (PUC-SP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2682139953614636>

¹⁰ Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP). Professora (SME-SP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8047741295747344>.

ganhou especial ênfase com Serge Doubrovsky, que apresentou o neologismo em 1977, em seu livro *Le Fils*, inspirado nos estudos de Philippe Lejeune (2008) sobre a autobiografia, nos quais formula o conceito de “pacto autobiográfico”, para referir-se ao “compromisso de autenticidade” entre autor e leitor. Na análise que faz dos trabalhos de Lejeune, Doubrovsky observa uma lacuna relativa à possibilidade de haver homonímia entre o escritor e os personagens em um texto fictício; a partir dessa constatação, propõe o “pacto oximórico”, que lança dúvidas sobre o compromisso de veracidade do autor em sua narrativa e revela o estabelecimento de um vínculo que entrelaça a intenção autobiográfica do autor a elementos ficcionais. Dessa forma, cria-se uma dubiedade que se traduz em ambiguidade para o leitor, o qual é convidado a participar de um jogo de incertezas entre personagem-texto-leitor (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Um aspecto relevante sobre essa forma híbrida de escrita – e que nos interessa examinar aqui – é levantado por Anna Faedrich (2015), que conjectura se a autoficção visa a criar uma recepção deliberadamente contraditória para envolver o leitor, fazendo-o perguntar-se sobre o que de fato, na narrativa em curso, “pertence” ao narrador, ao personagem ou ao autor.

A narrativa calcada na ambiguidade da figura do autor é definida por Diana Klinger (2006) como uma construção que se ergue com base em uma performance, na qual o autor, entre confissões e mentiras, assume, em alguma medida, um papel baseado em sua vida real. “O conceito de performance deixaria ver o caráter teatralizado da construção da imagem de autor” (KLINGER, 2006, p. 59). “A escrita de ‘si’, é também a escrita do outro”, reflete Klinger (2006), contribuindo para a percepção de um aspecto crucial da autoficção: sendo o sujeito um produto intrinsecamente social, coletivo, ao narrar sua história, narra também a história do espaço, do tempo e da vida dos outros personagens.

Vejamos a seguir de que forma a análise da obra *Essa gente*, a partir da perspectiva da autoficção, traz ecos da trajetória pessoal e política desse grande ícone brasileiro que é o premiado e renomado Francisco Buarque de Holanda.

CHICO BUARQUE E *ESSA GENTE*

Durante sua jornada como artista, Chico Buarque¹¹ revela uma profunda inquietação frente às desigualdades sociais, utilizando a palavra como meio de explorar as complexidades ligadas a elementos políticos, econômicos e históricos. No período da ditadura militar no Brasil, continuou utilizando suas músicas como protesto e, por esse motivo, muitas de suas letras foram censuradas. Com sutileza poética, Chico expressava nas entrelinhas muito mais do que suas canções aparentavam retratar; suas produções eram repletas de metáforas e ambiguidades e, devido a seu perfil de crítico do governo, eram proibidas. Assim, para escapar da censura, Chico fabulou outros “eus”, utilizando diversos pseudônimos, como o de Julinho Adelaide, artifício que lhe permitiu que publicasse algumas letras, como *Acorda, amor*, na qual apresenta uma crítica aos mandos e desmandos do regime.

Sua comprometida busca pela conscientização acerca de problemas da sociedade encontra eco em suas criações literárias. Em 1974, lançou *Fazenda modelo*, livro alegórico, no qual bois e vacas fazem alusão à sociedade humana. Em 1991, é lançado *Estorvo*, que recebeu excelentes críticas. Em 1995, lançou *Benjamim e*, em 2003, *Budapeste*; este último apresenta um protagonista-narrador que tem uma grande fixação pela palavra, remetendo-nos à figura de Chico. *Leite derramado* é lançado em 2010, apresenta um narrador-personagem que, outrora da elite, caiu em declínio social e econômico. Chico ganhou o prêmio Jabuti com os livros: *Estorvo* (1992), *Budapeste* (2004) e *Leite derramado* (2010). Em 2014, é publicado *O Irmão Alemão*, livro que mescla elementos autobiográficos e ficcionais. A

¹¹ Doravante o escritor será tratado por Chico Buarque ou apenas por Chico.

história aponta a existência de um irmão de Chico Buarque, fruto de um relacionamento de Sérgio Buarque de Holanda durante sua estadia na Europa, antes de casar-se. O uso da autoficção mostra-se presente nesta obra, na busca pelo meio-irmão. Em 2019, Chico lança sua sexta obra literária, *Essa gente* – objeto de estudo deste capítulo.

De forma concisa, o romance tem como personagem-narrador Duarte, escritor que está enfrentando um bloqueio criativo e intelectual para escrever seu novo romance. O personagem afirma que sua dificuldade em produzir é ocasionada tanto por seus problemas íntimos, quanto pelos problemas sociais no seu entorno:

Fiquei de lhe entregar os originais até o fim de 2015, e lá se vão três anos. Como deve ser do seu conhecimento, passei ultimamente por diversas atribulações: separação, mudança, seguro-fiança para o novo apartamento, despesas com advogados, prostatite aguda, o diabo. Não bastassem os perrengues pessoais, ficou difícil me dedicar a devaneios literários sem ser afetado pelos acontecimentos recentes no nosso país. (BUARQUE, 2019, p. 05).

Chico sempre deixou claro seu descontentamento com a política brasileira durante o contexto de produção do romance e, assim, a voz de Duarte pode ser vista como um desabafo do próprio autor.

Além de lutar contra bloqueios criativos, o narrador-personagem enfrenta problemas financeiros e sua vida amorosa se traduz em dois casamentos fracassados. Primeiramente, manteve uma união com a tradutora Maria Clara durante treze anos, com quem teve seu único filho. Posteriormente, viveu três anos com a arquiteta e designer Rosane, mas acabou sendo substituído por um idoso milionário.

“Em verdade, o texto vai muito além da história de Duarte”, assinala Rodriguez (2019) no desdobro do livro *Essa gente*: “enquanto Duarte nos guia pelos labirintos literários de sua vida mundana, o verdadeiramente significativo acontece à sua volta” (BUARQUE, 2019). A decadência vai além do protagonista-narrador e encon-

tra expressão no próprio ambiente, na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos 2016-19. Duarte evidencia de forma crua a degradação do local e seu descontentamento:

Há manhãs em que desço as persianas para não ver a cidade, tal como outrora recusava encarar minha mãe doente. [...] Sei dos meninos da favela que mergulham e se esbaldam no esgoto do canal que liga o mar à lagoa. Sei que na lagoa os peixes morrem asfixiados e seus miasmas penetram nos clubes exclusivos, nos palácios suspensos e nas narinas do prefeito. Não preciso ver para saber que pessoas se jogam de viadutos, que urubus estão à espreita, que no morro a polícia atira para matar. (BUARQUE, 2019, p. 48).

O narrador, de forma contundente e dolorosa, destaca os problemas sociais que castigam tão intensamente o ambiente urbano. Tais representações espelham as degradações e os obstáculos que o país enfrentava. A narrativa, que expõe as mazelas e desigualdades em todo seu desenrolar, dá visibilidade aos excluídos, destaca o racismo, a homofobia, a agressão contra a mulher e a brutalidade policial voltada aos negros e aos pobres. A obra emerge como retrato de um país em que a intolerância e o preconceito são cada vez mais evidentes. A eleição como presidente de um ex-militar, de perfil autoritário, expõe a escolha da nação por um líder que apoia a tortura e perpetua valores retrógrados. É o mesmo presidente que se recusou a assinar a documentação, quando Chico foi condecorado com o Camões, maior prêmio da literatura em língua portuguesa, em 2019.

Nada na arte de Chico Buarque é por acaso. Sua visível sofisticação vocabular, seu fino senso de humor e seu profundo conhecimento da realidade brasileira está a serviço de uma visão crítica que não mascara os desvios dos sistemas políticos e das estruturas sociais. Em *Essa Gente*, o leitor delicia-se com os desdobramentos dos atos e desejos do narrador-personagem, cuja trama está imersa em um processo que embaralha ficção e realidade, num jogo cheio de ironias e enigmas.

TRAÇOS DE AUTOFIÇÃO EM *ESSA GENTE*

Dentre as mudanças literárias transgressoras, “as fronteiras mais radicais que já ultrapassadas foram aquelas existentes entre a ficção e a não-ficção e - por extensão - entre a arte e a vida” (HUT-CHEON, 1991, p. 27). Já no desdobro do livro, *Essa gente* sugere a possibilidade de um viés autobiográfico, como afirma Sérgio Rodrigues (2019): “existem pontos de convergência entre Chico Buarque e o protagonista de *Essa gente*”.

Em relação ao jogo de ambiguidade referencial, pontua Anna Faedrich (2015, p. 50): “A ambiguidade entre real e ficcional é potencializada pelo recurso frequente à identidade onomástica entre autor, narrador e protagonista, embora existam variações e nuances na forma como o pacto se estabelece”. Em *Essa gente*, o jogo sonoro entre Duarte e o sobrenome Buarque é um elemento sugestivo que pode levar o leitor a aceitar um pacto ambíguo, enquanto paradoxalmente busca um pacto autobiográfico.

Explorando ainda a questão da identidade onomástica no romance, Leite (2021, p. 71) observa em relação às iniciais dos nomes das personagens: “a primeira esposa de Duarte chama-se **M**aria **C**lara e a primeira esposa de Buarque, se chama **M**arieta **S**evero da **C**osta”. O próprio Serge Doubrovsky, para evitar implicações éticas e jurídicas, ao descrever seu relacionamento com a estudante **M**ary **A**nn, deu à sua personagem o nome de **M**arion e substituiu o nome de sua esposa **C**laire por **C**laudia. Os limites da autoficção parecem ser amplamente variáveis (FAEDRICH, 2015).

No contexto de interação entre fato e ficção, as musas de Duarte e Buarque compartilham semelhanças reconhecíveis, evidenciadas por informações epitextuais e referências externas à obra. Como enfatizado por Moya (apud AZEVEDO, 2008, p. 42), na autoficção, o leitor pode “encontrar forte apoio no fator extratextual que revelaria informações

sobre o autor (entrevistas, declarações, testemunhos)”. Assim, buscaremos nos extratextos os meios para estabelecer determinadas ligações.

Na obra em questão, Maria Clara, primeira esposa de Duarte, é uma talentosa tradutora que auxilia o marido na revisão e escrita de suas obras. Por sua vez, “Marieta S. Costa, primeira esposa de Buarque, é uma atriz renomada que participou da montagem de alguns espetáculos, como *Roda viva* e *Opera do Malandro*” (LEITE; DARIN, 2021, p. 93).

Considerando o uso das iniciais, observa-se que Duarte dedicou um livro à sua primeira esposa, intitulado “Elegia a M.C.,” uma homenagem à companheira que era a primeira a ler e a dar sua opinião sobre seus textos. Duarte se indaga na obra: “Qual mulher vai fingir assombro e me cobrir de beijos de madrugada por eu lhe revelar peripécias inéditas da minha narrativa?” (BUARQUE, 2019, p. 158). Também Chico conta que, ao enfrentar o desafio de avaliar seu trabalho e a necessidade de uma opinião externa durante o processo criativo, costumava compartilhar excertos de seus textos com Marieta, sua esposa à época: “Quando estava casado mostrava para Marieta” (ZAPPA, 1999, p. 151).

A autoficção opera com base na expectativa de representar um “eu” em constante transformação, cujas próprias fronteiras parecem indistintas (AZEVEDO, 2008). Os labirintos percorridos pelo leitor, às vezes, parecem claros e as associações com a vida do escritor são relativamente fáceis de estabelecer. Porém, ao longo do trajeto, o leitor se depara com dados que não encontram correspondência no que se conhece sobre o autor, que não podem ser objetivamente verificáveis, o que certamente faz parte da proposta de um relato que não se quer autobiográfico.

As conexões entre autor e narrador, no que diz respeito aos filhos, divergem no aspecto referencial, favorecendo a vocação ficcional da história. Enquanto Duarte tem um filho e demonstra ser um pai completamente ausente, Chico Buarque teve três filhas com Marieta, sendo pai extremamente presente (ZAPPA, 1999).

Em *Essa gente*, Duarte deixa esposa e filho para estar com a arquiteta e designer Rosane, mas essa relação não dura, pois Rosane troca o escritor por um idoso milionário. O empresário, que era o namorado de Rosane, possui uma residência no bairro do Cosme Velho. Ao que tudo indica, Rosane já estava envolvida com Napoleão enquanto ainda era casada com Duarte. A relação entre a designer e o empresário não parece estar sujeita a muitas restrições. Segundo ela: “o Napoleão é cool, tem a mente aberta” (BUARQUE, 2019, p. 115).

Conforme Leite (2021), diferentemente de Duarte, Chico Buarque levou algum tempo para iniciar um novo relacionamento após o término de seu primeiro casamento. A primeira vez em que ele apareceu na mídia com outra mulher, a designer Celina Andrade Lima Sjostedt, a notícia ganhou grande repercussão, devido ao fato de Celina ser casada com um pianista que possuía um estúdio de música. Tanto o estúdio como a casa do casal estavam localizados em uma discreta rua do Cosme Velho. Os pontos de conexão entre a obra e esses eventos não parecem ser mera coincidência e servem de espaços entre o real e o ficcional.

A mãe do pianista chegou a comentar na imprensa que a nora era vaidosa e buscava conforto e glamour ao estar com um homem mais velho, referindo-se a Chico Buarque. Poucos dias depois, Celina declarou que mantinha um casamento aberto.

A personagem Rosane é apaixonada pelo presidente ex-militar e manda fazer uma estátua em sua homenagem; é claro que com isso obtém vantagens por conhecer pessoas envolvidas com o governo. No romance, ela namora um vendedor de soja do Amazonas e, depois, um pecuarista do Mato Grosso, chegando a citar as queimadas: “Que queimadas? Ah, nas terras dele não, graças a Deus. Nada, lá não tem mais o que queimar” (BUARQUE, 2019, p. 182-183), diz, ironizando o fato de o governo que ela apoia ter deixado desmatarem e queimarem as florestas brasileiras. Esses dados são confirmados na mídia:

“O desmatamento acumulado na Amazônia [...] de janeiro de 2019 a julho de 2022, atingiu 31 mil km²” (MICHEL, 2022, n.p.).

Na narrativa ficcional, outra musa inspiradora de Duarte é Rebekka, uma jovem holandesa ruiva e sardenta. Ela aparenta ter pouco mais de vinte anos, frequentemente canta uma canção com seu “amoreco Agenor”, repetindo a mesma canção para Duarte. Chico Buarque teve um relacionamento com a cantora Thaís Gulin e chegou até a compor uma canção dedicada a ela, chamada “Essa Pequena”. Em um trecho da letra, ele canta: “Meu tempo é breve, o tempo dela é amplo; meu cabelo é cinza, o dela é cor de abóbora”.

Esses pontos de intersecção entre vida e narrativa literária visam a criar no leitor a sensação de que a ficção está entrelaçada com as experiências do autor. Como adverte Averbuck (apud AZEVEDO, 2008, p. 39): “É uma mentira, mas é uma verdade. Qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência”.

O entrecruzamento de realidade e ficção que a narrativa apresenta de forma ambígua, imprecisa, também se reflete nos cenários de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em um momento de reminiscência da infância durante um voo, Duarte começa a mesclar episódios que supostamente ocorreram em sua trajetória, criando uma espécie de filme de sua vida:

Diverte-me a ideia de que o piloto, como eu, não tenha vontade de deixar o Rio nem pressa de chegar a São Paulo [...] Ali estão a maternidade onde nasci, a casa dos meus pais, a igreja onde fui batizado, o colégio onde xinguei o padre, o campo de terra onde fiz um gol de calcanhar, a praia onde quase me afoguei, a rua onde apanhei na cara, os cinemas onde namorei, o prédio do curso pré-vestibular que larguei no meio, os endereços dos casamentos que larguei no meio, e perto do cemitério o avião toma novo impulso, levanta o nariz, acelera e se intromete nas nuvens. (BUARQUE, 2019, p. 15).

Há uma fusão entre os dois estados brasileiros que tiveram um impacto na vida de Chico. Esses locais realmente desempenharam um papel significativo em sua história. Sabe-se que o autor nasceu no Rio de Janeiro e que a rota entre o Rio de Janeiro e São Paulo era uma parte frequente de sua vida, considerando que seu pai era paulista e sua mãe carioca. Alguns de seus irmãos nasceram no Rio de Janeiro, enquanto outros nasceram em São Paulo. Ao retratar sua vida, Duarte se refere a memórias de momentos distintos, sem seguir uma sequência linear. Esse é também um traço da escrita autoficcional, que “se baseia em fragmentos, não requer um começo, meio e fim nem uma linearidade no discurso. O autor tem a liberdade de escrever, criar e recriar sobre um episódio ou experiência de sua vida, fazendo um recorte no tempo vivido” (FAEDRICH, 2014, p. 24).

Outro elo condutor em *Essa gente* que aproxima o autor e o narrador são os gostos de Duarte, que se alinham aos de Buarque, como o apreço ao vinho e o amor ao futebol. Observa-se, também, que o autor empírico e o escritor ficcional têm o hábito de caminhar pelos arredores do Leblon. O narrador Duarte não deixa dúvidas: “[...] sou adepto de caminhadas peripatéticas, sobretudo nos dias em que sento para escrever e me sinto amarrado, com a vista saturada de letras” (BUARQUE, 2019, p. 6). Caminhadas são rituais diários de Chico Buarque. Regina Zappa (1999, p. 13) ressalta: “Chico não estava brincando. Descobri, [...] que é caminhante compenetrado, de andar apressado, como quem já sabe aonde vai e já está atrasado”.

Como dissemos anteriormente, Duarte lida com o bloqueio criativo, e de acordo com Zappa, Chico passou por um bloqueio criativo em um determinado momento de sua vida e fez análise para superá-lo. Chico explica: “A busca por terapia veio da crise criativa. Fiquei angustiado porque fiquei bloqueado e não conseguia trabalhar. Entrei em um período árido e comecei a sentir ansiedade” (ZAPPA, 1999, p. 151). Os sentimentos expressos se assemelham em ambos, criador e criatura.

É curioso lembrar que, desde o início da designação do gênero, a escrita autoficcional tem sido associada a um processo terapêutico. Serge Doubrovsky, por exemplo, estabeleceu uma conexão entre autoficção e psicanálise, considerando ambas como práticas de cura, o que justifica o caráter dramático da autoficção (FAEDRICH, 2015, p. 55). A escrita do “eu”, na forma de recriação e reinvenção de eventos, materializada no papel como uma colagem de memórias entrelaçadas com fantasias, pode facilitar a expressão de emoções reprimidas ou pouco elaboradas.

Leite (2021) ressalta que a autoficção pode ser para Chico Buarque uma forma simbólica de lidar com o trauma. Se nos detivermos na biografia fictícia de Duarte, que se encontra no final da narrativa, observaremos que o narrador, “participou de movimentos de oposição à ditadura militar” em sua juventude (BUARQUE, 2019, p. 192), fato presente na biografia de Chico. *Essa Gente* pode ter sido uma espécie de terapia, de luto, uma resposta inventiva à nefasta realidade política do Brasil de 2019, marcada por políticos que defendem o retorno de regimes autoritários e da censura. O autor pode ter usado a escrita como meio de provocar reflexões críticas e dar vazão a sua revolta, transformando em palavras uma experiência traumática “para compartilhar o sofrimento e reestruturar o caos interno” (FAEDRICH, 2015, p. 55).

Considerando o foco político explicitado na narrativa, observamos que em sua crítica, Fábio Altman (2019) aproxima o eu-militante ao eu-compositor de *Construção e Meu caro amigo*, aos quais agregamos o eu-narrador-personagem Duarte. A conexão direta e irônica com a realidade política em *Essa Gente* transparece também na alusão a ações específicas. Por exemplo, o livro menciona o decreto presidencial N°9.685, de 15/01/2019, que facilita o comércio, a posse e o registro de armas de fogo. Na obra, Duarte é ovacionado por carregar uma arma e, mais tarde, criticado por carregar um copo de uísque: “Aos 81 passantes com quem cruzo de volta para casa, ergo brindes com o copo

na mesma mão direita que outro dia empunhou um revólver. O copo de uísque parece provocar indignação” (BUARQUE, 2019, p. 110).

Devido a sua posição política, Chico foi hostilizado em público por membros da ultradireita enquanto saía de um restaurante. Ele permaneceu calmo diante das provocações e a situação foi capturada em vídeos que circularam nas redes sociais. Os sentimentos do autor parecem ecoar nos do narrador Duarte:

É como se eu viesse de uma temporada fora, e na minha ausência o restaurante tivesse virado uma farmácia, a farmácia um banco, o banco uma lanchonete, e a população tivesse sido substituída por outra, que me torce o nariz como a um imigrante [...]. (BUARQUE, 2019, p. 20).

Oferecendo ao leitor uma resposta implícita às críticas enfrentadas, Chico Buarque se vale da autoficção como meio de expressar sua insatisfação com o Brasil, corroborando a visão de Faedrich (2014) de que a autoficção não é um relato retrospectivo como uma autobiografia pretenderia ser; pelo contrário, é uma forma de escrita do tempo presente, que envolve diretamente o leitor nas inquietações do autor.

Sob esse ângulo, Chico Buarque lança diversas provocações, destacando atos de violência, divulgadas nas mídias, promovidos por militares durante o período de produção da sua obra. Há alusão a um protesto decorrente do assassinato de um gari, Willian de Mendonça Santos, pela polícia. O gari estava trajando seu uniforme de trabalho quando foi atingido por tiros. Chico dá voz ao narrador Duarte para comentar sobre uma manifestação contra um assassinato, que estava pacífica quando “a tropa já lança mão de bombas de gás lacrimogêneo, spray de pimenta, tiros de balas de borracha e golpes de cassetete no combate corpo a corpo” (BUARQUE, 2019, p. 118).

Ainda sobre violência policial, há uma passagem no romance que nos faz lembrar do sequestro de um ônibus ocorrido em agosto de 2019 na ponte Rio-Niterói, que se transformou em um espetáculo

mediático. Segundo a cobertura jornalística, o responsável pelo sequestro, Willian Augusto, tinha problemas de depressão e estava portando uma arma de brinquedo. O resultado foi a morte do sequestrador, com vários disparos feitos por atiradores de elite. A ação foi acompanhada por aplausos dos policiais e do público presente, inclusive com a participação do governador do Rio de Janeiro que chegou ao local de helicóptero e celebrou ostensivamente o desfecho.

Na construção ficcional dessa cena em *Essa gente*, um cuidador de cães decide se entregar após sequestrar o porteiro do prédio de Maria Clara, mas é alvejado por policiais diversas vezes. O relato põe à mostra, de forma seca e direta, a brutalidade dos agentes da lei e da ordem, a fragilidade do sequestrador e a insensibilidade e falta de olhar crítico dos “espectadores”, “pessoas de bem”. A escolha das palavras e o ritmo em crescendo da narrativa são recursos que Chico Buarque articula com maestria:

Parte superior do formulário

Aparentemente a fim de se entregar, o assaltante solta o porteiro e baixa a arma, mas de repente sacode a cabeça e cai duro no chão. Foi um tiro na testa que tomou, disparado talvez de alguma janela vizinha por um atirador de elite. Deitado de costas, se contorce inteiro ao levar mais uns tantos tiros à queima-roupa. Depois que se aquieta, os meganhas continuam baleando o cara na barriga, no peito, no pescoço, na cabeça, *eles o matam muitas vezes, “como se mata uma barata a chineladas”*. Aos hurras e aplausos, os espectadores descem dos prédios e dos carros e correm para o palco da façanha. (BUARQUE, 2019, p. 69). (nossos grifos)

Outra cena de violência perpetrada por militares - e que encontra ecos em *Essa gente* -, é o assassinato do músico e segurança negro Evaldo dos Santos Rosa. Segundo os jornais, Evaldo foi alvejado com mais de oitenta tiros disparados por oficiais do Exército contra o seu carro, onde se encontravam outros familiares, a caminho de um chá

de bebê, em Guadalupe, Zona Norte do Rio. No livro, a menção a esse acontecimento é breve: “[...] agora abocanha o jornal no chão do banheiro e começa a mastigar notícias: soldados disparam oitenta tiros contra carro de família e matam músico negro” (BUARQUE, 2019, p. 89). A alusão a esse tipo de violência na literatura indica o quanto as fronteiras entre fato e ficção são permeáveis. Afinal, é preciso denunciar, no universo híbrido da criação literária e das artes, a repressão dominante de uma sociedade opressora e preconceituosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos atestar, Chico Buarque brinca com o cruzamento entre autobiografia e ficção, dando vida a seu alter ego, o narrador Duarte. No final do romance, introduz um dado novo que surpreende o leitor: Duarte é um homem negro e, ao morrer assassinado em seu apartamento no Leblon, soma-se à estatística, tornando-se um a mais dentre as centenas de afrodescendentes que são baleados, todos os dias, no Estado do Rio de Janeiro. Ao inspecionar o quarto de Duarte, chama a atenção do delegado da 14ª DP que não haja quaisquer arquivos ou e-mails em seu computador, “via de regra ferramenta de trabalho de escritores” (BUARQUE, 2019, p. 190). Um fio condutor da narrativa é deixado solto, contribuindo para a fusão de impressões que a obra gera.

Assim, em *Essa gente*, Chico Buarque, como autor, reserva-se o direito de dar fim à existência de seu outro eu, encerrando assim o personagem Duarte. De forma sarcástica, Chico Buarque inicia seu texto biográfico escrito por Zappa perguntando: “Posso fingir que já morri?” (ZAPPA, 1999, p. 7).

Essa gente é repleto de questões em aberto, a começar pelo título: quem é “essa gente”? Os que criticam o escritor carioca e lhe dizem desaforos? Aqueles que, indiferentes, observam as tragédias que assolam o país? Possivelmente, os menos privilegiados, que suportam

as máximas aflições e crueldades – travestis, mulheres, negros e outros grupos invisibilizados, privados dos seus direitos mais fundamentais.

A história de Buarque-Duarte traduz a crua violência que tem marcado o cotidiano no Brasil e que tem sido costumeiramente naturalizada. Esta obra se abre para inúmeros estudos sobre questões literárias, sociais, históricas e psicológicas. Nela, como a rigor em toda produção literária, as ambiguidades são um convite à reflexão e à imaginação.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Fábio. Novo livro de Chico Buarque impõe reflexão em torno de um Brasil rachado. *Veja*, 13 de novembro de 2019.

AZEVEDO, Luciene Almeida de. Autoficção e literatura contemporânea. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v.12, 2008.

BUARQUE, Chico. *Essa gente*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

CYNTRÃO, Sylvia (org.). *Chico Buarque, sinal aberto!* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

DOUBROVSKY, Serge. O último eu. In: *Ensaio sobre a autoficção*. Trad. J. M. G. Noronha e M.I.C. Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FAEDRICH, Anna. O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. *Itinerários: Revista de Literatura*, v. 40, p. 45. Araraquara: Unesp 2015. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/8165/5547> Acesso em: 19 out. 2022.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KLINGER, Diana Irene. *Escritas de si, escritas do outro o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LEITE, Maria Jodailma. *Borrando as fronteiras entre realidade e ficção: autoficção em Essa gente, de Chico Buarque de Holanda*. 100f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LEITE, Maria Jodailma; Darin, Leila C. Melo. A contemporaneidade de Essa Gente, de Chico Buarque de Holanda. In: M.P. da Silva, D. Navas e M.M. Pereira. *Produção literária contemporânea em Portugal e no Brasil: (re) pensando a pós-modernidade na prosa de ficção atual*. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

MICHEL, Fabio M. Inpe: Amazônia perdeu 'uma Bélgica' de floresta sob Bolsonaro. *RBA-Rede Brasil Atual*, 13/08/2022. Disponível: <https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/inpe-amazonia-perdeu-uma-belgica-de-floresta-sob-bolsonaro/> Acesso em: 5 jun. 2023.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHOLLHANMMER, Karl Erick. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 2009.

ZAPPA, Regina. *Chico Buarque para todos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Prefeitura, 1999.

OS ECOS LITERÁRIOS DO UNIVERSO LUFTIANO: ASPECTOS DA LITERATURA FEMININA DE LYA LUFT

Maria Rita Fernandes Freire¹²
Victória Kaylânne Leonel Teixeira¹³
Rafael Francisco Braz¹⁴
Lucas Rosa da Silva¹⁵

INTRODUÇÃO

As mulheres, no cenário literário brasileiro, vêm se (re) afirmando a cada dia, do mesmo modo, as discussões que abrangem tais escritoras. Isso ocorre sob diferentes aspectos e, na maioria das vezes, em âmbito institucional, como em escolas e programas de pós-graduação. Assim, muitos são os frutos científicos e acadêmicos que trazem o ponto de vista autoral feminino. Porém, por que agora?

Aliado a essa perspectiva, temos o avanço do movimento feminista, que buscava a inserção da mulher em espaços destinados apenas aos homens. Um inegável espaço seria a literatura, antes dominada por escritores masculinos, com suas visões e perspectivas sociais e patriarcais. Assim,

as vezes historicamente silenciadas em nome da supremacia intelectual dos homens de Letras, se irrompem e, não sem muito esforço, vão ganhando espaço, de modo a fazer avultar a perspectiva sociocultural das mulheres, com sua multiplicidade de rostos, de interesses e de demandas (ZOLIN, 2021, p. 296).

¹² Graduanda em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3410871457339692>

¹³ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0312797195620787>

¹⁴ Doutor em Psicologia (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/5028169626414644>

¹⁵ Graduando em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). CV: <http://lattes.cnpq.br/6550218612104548>

É sobre esse panorama que a crítica literária Lúcia Zolin (2021) pontua acerca dos “heróis tradicionais”, que permeiam o seio da literatura canônica e perpassam a literatura contemporânea hodierna. Contudo, podemos depreender, em concordância com a autora, que personagens femininas, escritas e desenvolvidas por mulheres, narrando suas histórias, características e questões sociais, vêm ganhando um espaço inquestionável dentro da literatura.

Dessa forma, tais personagens são, por assim dizer, fruto de um movimento de resistência à opressão patriarcal secular, que impunha às mulheres, dentre outras restrições, uma educação limitada, preparando-as apenas para os cuidados do lar e da família, de modo que elas só liam romances para livrá-las do ócio. E, nas tramas romancescas, era comum encontrar personagens submetidas às vontades de um homem, a exemplo de Capitu, de Machado de Assis; Aurélia Camargo, de José de Alencar; Marília, de Tomás Antônio Gonzaga, entre outras.

Portanto, neste capítulo, propomos investigar como a literatura de autoria feminina da escritora Lya Luft foi construída, tendo em vista a criação de todo seu universo ficcional e poético que se conecta com o interior de cada leitor. Ademais, pontuamos também como o protagonismo da escrita feminina passou a ter voz e valorização na literatura brasileira.

Para atingir ao objetivo pré-estabelecido, tomamos como metodologia de cunho qualitativo a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Paiva (2019, p. 59) “[...] é um tipo secundário porque utiliza estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, revisando obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico. Mas ela vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas”.

Lya Fett, nome dado pela família, nasceu na cidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, em 15 de setembro de 1938. Em 1963, com 26 anos, Fett estabelece laços matrimoniais com o linguista

Celso Pedro Luft, o qual tinha 45 anos, ganhando, assim, o sobrenome pelo qual seria reconhecida e renomada mais tarde.

Em 1996, Lya Luft foi colunista mensal da renomada revista brasileira VEJA, abordando importantes assuntos entremeados ao cotidiano, encerrando sua participação nessa revista apenas em 2016. No ano seguinte, se aposentou do seu trabalho de professora universitária e se dividiu entre suas produções em colunas para revistas e a escrita de seus novos livros. Além disso, seus trabalhos de tradução eram realizados de forma isolada e pontual.

Sendo assim, justificamos a pesquisa pela carência de investigações que abordam a complexidade da literatura luftiana, bem como a escassez dos estudos que retratam as obras literárias da autora supracitada, tendo em vista a importância de sua literatura para o cenário literário brasileiro pelo seu arcabouço abundante de temáticas, reflexões essenciais e literaturas psicossociais.

Para este estudo, lançamos mãos dos pressupostos teóricos postulados por Zolin (2005, 2021), Beauvoir (1980) e Telles (2016), que abordam sobre a literatura feminina no Brasil. Outrossim, teorizamos sobre o universo ficcional de Lya Luft, trazendo importantes características sobre a escrita dessa autora brasileira contemporânea, ancorados em Bordini (1990), Cirne (2009), Costa (1996) e na própria Lya Luft (1996).

A AUTORIA FEMININA NO BRASIL

Na atualidade, não discutimos “literatura masculina”, apenas mencionamos a literatura. Todavia, quando abrangemos a literatura escrita por mulheres, sentimos a necessidade de declarar que é literatura feminina. Essa afirmação pode ser justificada por Beauvoir (1980, v. I, p. 10), quando diz que “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante essencial”.

Mediante isso, quando Simone de Beauvoir diferencia o papel das mulheres, na sua obra *O segundo sexo*, indica a mulher como o sexo frágil na filosofia, ciência e história, desconstruindo essa ideia com a reflexão de que “Não sabemos mais exatamente se ainda existem mulheres, se existirão sempre, se devemos ou não desejar que existam, que lugar ocupam no mundo ou deveriam ocupar” (BEAUVOIR, 1980, v. I, p. 9).

Nessa ótica, o lugar das mulheres, na literatura brasileira, assim como na estrangeira, foi tardio, ou seja, o grande espaço cultural literário só foi permeado pela autoria feminina em meados de 1950, através de Lúcia Miguel Pereira, com o livro *A história da literatura brasileira*, que

se fez reconhecer no “estreito círculo dos literatos masculinos”, refere-se apenas a Júlia Lopes de Almeida, certamente por não considerar que as demais escritoras da época tenham participação na formação da identidade nacional ou, simplesmente, por considerar suas obras inferiores em relação àquelas modelares dos “homens letrados”. Do mesmo modo, as “Histórias” mais recentes referendam a exclusão da mulher como sujeito participativo da história (ZOLIN, 2005, p. 276).

Sob a luz desse viés, é inegável que o *status quo*, no qual a mulher se encontrava, se comparado à posição que o homem ocupava na sociedade, passou por um processo de avanço. Um reflexo disso pode ser visto na literatura, pois o cânone literário passou a dar voz às escritoras, sem rejeições ou escândalos atrelados à figura destas.

Partindo dessa perspectiva, temos no Brasil um cenário de escritoras rico em temáticas, estilística e qualidade poética, mas que nunca foram aclamadas pela crítica. Nesse sentido, vale dizer que, entre 1930 e 1940, Leila Diniz (1945-1975) e Dinah Silveira Queiroz (1911-1982) abriram espaço, décadas depois (1970 e 1980), para escritoras consagradas, como: Raquel de Queiroz (1910-2003) e Cecília Meireles (1901-1964).

Nesse contexto, essas escritoras, por terem sido reconhecidas nacionalmente, abriram espaço para uma nova geração de mulheres, inspiradas a darem autonomia para a escrita feminina no Brasil. Assim,

Na trilha de Clarice Lispector, surgem as hoje imortais da Academia Brasileira de Letras Lígia Fagundes Telles e Nélide Piñon, seguidas de muitas outras escritoras reconhecidas, como Lya Luft, Adélia Prado, Hilda Hilst, Patrícia Bins, Sônia Coutinho, Zulmira Tavares, Márcia Denser, Marina Colassanti, Helena Parente Cunha e Judith Grossman, para citarmos apenas algumas (ZOLIN, 2005, p. 277).

Por meio desse panorama, a partir da década de 80, o cenário literário brasileiro tomou outro aspecto significativo do ponto de vista qualitativo, considerando a mudança de mentalidade que essa gama de mulheres, ricas em talento e conhecimento, agregou ao mundo da ficção. Destarte, encontramos, agora, narrativas com personagens femininas que se desvencilharam ou tentam se desvencilhar do passado patriarcalista e opressivo.

Concordando com esse contexto, Telles (2016, p. 334 *apud* MENDES, 2019, p. 39), afirma que a literatura feminina possui um teor mais confessional, logo, é tida como mais intimista: “a mulher está podendo se revelar, se buscar e se definir, o que a faz escolher um estilo de mergulho em si mesma, aparentemente narcisista porque precisa falar de si própria, deslumbrada às vezes como se acabasse de nascer”.

Dessa forma, reconhecendo nessa literatura características que as mulheres possuíam, diversos críticos literários feministas buscavam descrevê-las, enfatizando suas marcas principais e singularidades próprias. A exemplo disso, Zolin (2005, p. 277) destaca a figura de Elaine Showalter, que

em A literature of their own: British women novelists from Bronte to Lessing, ela entende que quando se debruça sobre os trabalhos das escritoras, tomados

coletivamente, pode-se perceber a recorrência, de geração para geração, a determinados padrões, temas, problemas e imagens. É o que ela chama de “female literary tradition” e que busca descrever, tomando como corpus a tradição literária feminina no romance inglês (ZOLIN, 2005, p. 277).

Diante do exposto, a norte americana Showalter (1985) descreve o fenômeno recorrente, no qual uma parcela de escritores marginalizados, em destaque, as mulheres, cria uma nova forma de se expressar em relação ao dominante. Destarte, a ensaísta estadunidense estabelece ao todo três fases importantes na subcultura literária: “a de imitação e de internalização dos padrões dominantes; a fase de protesto contra tais padrões e valores; e a fase de autodescoberta, marcada pela busca da identidade própria” (ZOLIN, 2005, p. 277).

Assim, através de uma adaptação em relação à escrita feminina, “tem-se a fase feminina, a feminista e a fêmea (ou mulher), respectivamente” (ZOLIN, 2005, p. 277). Para melhor entender cada fase, apresentaremos, a seguir, um quadro com apontamentos sobre como cada período ocorreu no cenário brasileiro.

Quadro 01 – A trajetória da literatura de autoria feminina no Brasil e suas principais obras

| | |
|--|--|
| Fase Feminina (<i>feminine</i>) | <i>Úrsula</i> (1859), de Maria Firmina dos Reis; <i>A falência</i> (1902) e <i>A intrusa</i> (1908), de Júlia Lopes de Almeida; <i>A sucessora</i> (1934), de Carolina Nabuco; <i>Dedicação de uma amiga</i> (1850), de Nísia Floresta; <i>D. Narcísia de Vilar</i> , de Ana Luísa de Azevedo Castro. |
| Fase Feminista (<i>feminist</i>) | Romances e contos de Clarice Lispector, tais como: <i>Perto do coração selvagem</i> (1943), <i>Cidade sitiada</i> (1949), <i>Laços de Família</i> (1960), <i>Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres</i> (1969); <i>As parceiras</i> (1980), <i>A asa esquerda do anjo</i> (1980), <i>Reunião de família</i> (1982), <i>Quarto Fechado</i> (1984), de Lya Luft; <i>Diana caçadora</i> (1986), de Márcia Denser; <i>Atire em Sofia</i> (1989), de Sônia Coutinho; <i>A mulher no espelho</i> (1985), <i>As doze cores do vermelho</i> (1988), de Helena Parente Cunha; <i>Mulheres de Tijucopapo</i> (1987), de Marilene Felinto; <i>A casa da paixão</i> (1972), de Nélide Piñon. |
| Fase Fêmea ou mulher (<i>female</i>) | <i>A república dos sonhos</i> (1984), de Nélide Piñon; <i>O homem da mão seca</i> (1994), de Adélia Prado; <i>A sentinela</i> (1994) e <i>O ponto cego</i> (1999), de Lya Luft; romances de Patrícia Melo, tais como: <i>Elogio da mentira</i> (1998) e <i>Inferno</i> (2000); <i>Jóias de família</i> (1990), de Zulmira Ribeiro Tavares. |

Fonte: SHOWALTER (1985 *apud* ZOLIN, 2005, p. 282).

Diante do quadro exposto, podemos depreender que a fase feminina tem início com o romance *Úrsula* (1859), escrito por Maria Firmina dos Reis, que detém as principais características dessa fase, reafirmando os modelos patriarcais, antes dominantes pela classe masculina. Desse modo, tomamos como exemplos fiéis dessa fase feminina obras compostas pela persistência nítida de valores tradicionais, abarcando desde questões éticas e ideológicas, como também aspectos estéticos, não só em *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, mas também em *A intrusa* (1908), de Júlia Lopes de Almeida, e *A sucessora* (1934), de Carolina Nabuco.

Nesse cenário, destacamos a primeira obra, *Úrsula* (1859), por apresentar importantes características da fase feminina, a qual

[...] reduplica os valores patriarcais, através de seu estilo gótico-sentimental, enquadrado nos padrões românticos. A autora põe em cena a frágil donzela sendo disputada entre o mocinho e o vilão. A protagonista Ursula, símbolo de pureza e de bondade, é objeto de desejo de dois homens: o virtuoso Tancredo, a quem ama, e o poderoso e o cruel Fernando. Com a morte da mãe, Tancredo protege a desvalida órfã da vilania de Fernando, levando-a para a proteção de um convento, onde permanece até o casamento. Na saída da igreja, Fernando assassina o marido e rapta a noiva, que, conseqüentemente, enlouquece e morre (ZOLIN, 2005, p. 279).

Depreendemos, a partir do exposto, que toda a reafirmação dessa cultura patriarcal é evidenciada no momento em que a protagonista é alvo de disputa entre dois homens. Não obstante o fato de ter sido enviada para um convento, após a morte da mãe, a obra segue o reflexo da sociedade, na qual a mulher fica isenta de autonomia e vontade própria, esperando por um homem, que venha tirá-la de lá e assumi-la em matrimônio (imposição determinante para as mulheres daquela época).

Dando continuidade à abordagem do quadro supracitado, temos a segunda fase, intitulada fase *feminista*, marcada pela ruptura desses princípios ancestrais da fase anterior. Assim, como marco inicial desse período, destacamos a autora Clarice Lispector (1960), com sua obra *Laços de Família*. Nessa fase, há uma crítica aos valores impostos pela sociedade patriarcal, dando enfoque a toda repressão feminina.

Ademais, outro exemplo de escritora inserida nesse período da literatura de autoria feminina é a gaúcha Lya Luft (1980). Tal autora constrói suas personagens femininas aliadas ao comportamento e pensamento de *Laços de família*. Assim, “daí o caráter caricato que ela apresenta. É de imagens e situações que acentuam, pela deformação, as práticas sociais que se compõem romances como *As parceiras* (1980), *A asa esquerda do anjo* (1981), *Reunião de família* (1982), *Quarto fechado* (1984) e *Exílio* (1987)” (Zolin, 2005, p. 280).

Não obstante, na terceira fase, chamada de *fêmea*, temos uma nova forma de representar a mulher, possuindo características mais atreladas ao movimento feminista, que ganhava grande destaque no século XX. O principal nome desse período foi Adélia Prado (1994), com o seu livro *O homem da mão seca*, tendo como protagonista uma mulher disposta a verdadeiramente questionar e criticar os valores impostos da ideologia dominante. Desse modo, Antônia, personagem central dessa trama, tem crises existenciais, atreladas as famosas leis de Deus, porém, no fim, tal personagem fica livre de amarras e conflitos internos.

Atrelado a esse viés, temos ainda os romances de Lya Luft, feitos em 1990, dando autonomia e proeminência às personagens femininas, que não mais se utilizam das questões de gênero para decidirem o rumo das suas escolhas. Como exemplo desses romances, mencionamos *A sentinela* (1994), na qual Luft conta a história de Nora, que, apesar de ser rejeitada pela mãe, logra ao tentar encontrar sua mais profunda plenitude existencial, resolvendo todos os embates conflituosos, que permeavam a sua vida.

Sob essa conjectura, no subtópico seguinte, faremos uma exposição retórica sobre a constituição do universo ficcional da autora Lya Luft. Assim, abordaremos questões bibliográficas acerca dessa escritora, bem como as principais características que permeiam as obras e a literatura luftiana.

O UNIVERSO FICCIONAL LUFTIANO

A primeira obra publicada por Lya Luft foi *Canções de Limiar*, conjunto de poemas elaborado em 1964, recebendo uma premiação por sua poesia, através do Instituto Estadual do Livro do Rio Grande do Sul. Para mais, em 1972, seu livro de poesias *Flauta Doce* foi publicado. E, seis anos depois, em 1978, seu livro de crônicas, *Matérias do Cotidiano*, foi editado.

Dado esse argumento, essas três primeiras obras, publicadas de maneira isolada e independente, constituem a primeira fase literária da autora, na qual se destaca a *fase amadora*, que, para Luft, se caracterizou como “uma etapa, uma coisa muito cor-de-rosa e burguesa. Era como um fingimento de que a vida só era boa, que as coisas mais ou menos funcionavam, ignorando e me defendendo da experiência trágica humana” (LUFT, 1990 *apud* MORGANTI, 1990, p. 5), tendo em vista que, durante os anos de 1964 a 1979, a maior preocupação da gaúcha se destinava às traduções, centrando-se mais na sua própria literatura apenas com 42 anos de idade.

Diante dessa premissa, em 1980, após um período conturbado de sua vida, dotado de um grave acidente e a morte recente de seu pai, Luft publica seu primeiro romance, *As parceiras*, tendo em vista que, para ela, “a literatura não emerge de águas tranquilas: fala de minhas perplexidades enquanto ser humano, escorre de fendas onde se move algo que, inalcançável, me desafia” (LUFT, 1996, p. 14).

Partindo desse quadro, o seu editor, Pedro Paulo Sena Madureira, após a publicação de seus contos, foi o principal incentivador para que a tradutora passasse a escrever romances, entendendo que cada

conto seria como um embrião para fantásticos romances. Assim, a trajetória da autora mudou de modo radical, mesmo que tardiamente. A mesma justifica essa demora da seguinte forma:

sabia que, se abrisse a porta para o que – no fundo de mim – queria ser arrancado, elaborado, assentado, transfigurado em linguagem, teria nas mãos, como plantas carnívoras ou carvões em brasa, um material inquieto e inquietante. Demorei a me decidir, mas sabia: enquanto não o fizesse, não me libertaria da perigosa atração das sombras (LUFT, 1996, p. 41-42).

Tomando como ponto de partida o lançamento de seu primeiro romance, iniciamos a fase profissional de Luft, levando em consideração que sua obra foi avaliada nacionalmente pela crítica literária e pela imprensa de maneira extremamente positiva. Destarte, *As Parceiras* se caracteriza como uma introspecção dentro do íntimo feminino, retratando angústias de Anelise desde sua infância, questionando seus valores sociais, de gênero e, principalmente, familiares.

Em conformidade com essa afirmação, para Bordini (1990 *apud* MORGANTI, 1990, p. 19), a maior parte das investigações, que abarca as obras luftianas, acontece no seio “[...] da família, entendida como microcosmo em que vigoram as mesmas leis de dominação determinantes do aviltamento dos oprimidos, os quais acabam, por um mecanismo de alienação de suas vontades, conformando-se aos interesses dos opressores”.

Nessa perspectiva, foi com base nesses conceitos que Luft publicou o seu segundo romance, em 1981, intitulado *A asa esquerda do anjo*, o qual também recebeu influências do seu acidente automobilístico. Nesse livro, Guísela não possui uma boa relação com a família, bem como com sua autoimagem, tendo uma frigidez sexual, ocasionada por uma educação pautada no patriarcalismo repressor. Essa narrativa é descrita pela autora como sendo

[...] a história de muitas mulheres porque as personagens são sempre “eus” possíveis. Essa educação do que é “feio” e “pecado” marcou muitas gerações de mulheres. A asa esquerda do anjo foi o livro que escrevi com mais paixão e compaixão pelas mulheres. Solidariedade de mulher para mulher, de ser humano para ser humano (LUFT, 1990 *apud* MORGANTI, 1990, p. 10).

Entendendo essa noção proposta por Luft, depreendemos como ela constrói os seus romances pautados em uma protagonista, que enfrenta seus desafios e princípios em busca de uma identidade própria. Nesse sentido, no seu livro *O Rio do Meio*, publicado em 1996, ela expõe como sua literatura feminina é construída, alegando que “tudo gira em torno de uma mulher resignada ou inquieta, acosada por fantasmáticos terrores ou apenas desejosa de se encontrar inteira” (LUFT, 1996, p. 46).

Dessa maneira, em *A asa esquerda do anjo* (1981), é possível compreender como várias mulheres se situam dentro de uma só, como a pluralidade feminina condiz com a essência única, como se a mulher fosse subproduto de várias outras, emaranhadas na sua constituição. Assim, “seria preciso dividir cada mulher em três: uma que corresse para o trabalho, outra que tomasse providências por sua família e uma terceira que escapasse para a beira do mar assistindo quieta ao pôr-do-sol” (LUFT, 1996, p. 54).

Tendo como base essa perspectiva, entendemos como o universo luftiano passa a ser construído, pautado em dualidades e correlações entre o real e o imaginário. Logo, Luft vai descrever esse fenômeno, de maneira mais clara, em *O Rio do Meio* (1996), quando ela afirma que

há um duelo permanente entre duas personalidades que habitam, talvez, todo mundo: uma, convencional, que faz tudo ‘direito’; outra, a estranha, agachada no porão da alma ou num sótão penumbroso; que é louca, assustadora, quer rasgar as tábuas da lei, transgredir, voar com as bruxas, romper com o cotidiano. E interfere

naquela, ‘boazinha’, que todos pensam conhecer tão bem. Quando escrevi meu primeiro romance descobri meu jeito de tentar reunir todas as sombras que se remexiam e chamavam, e de mergulhar, já sem medo, nesse rio do meio que tudo carrega para o mar definitivo (LUFT, 1996, p. 51).

Considerando esse prisma, proposto pela narradora, percebemos, de uma forma mais evidente, como a mesma passa a criar seu próprio universo ficcional no âmago psíquico de si mesma, sendo este correlacionado a um campo de batalhas interiores, com duas personas completamente distintas e opostas, que o tempo todo se correlacionam, influenciando seus sentimentos e atitudes. Ademais, é interessante salientar que a persona “estranha” é aquela que se situa no íntimo de cada pessoa, só vindo a aparecer quando “interfere”, de maneira direta ou não, na personalidade tida como mais convencional e direita.

Em contrapartida, quando Lya Luft diz ter achado o equilíbrio entre as dualidades de sua alma, ela nos traz uma metáfora sobre como ela perdeu o medo de mergulhar no “rio do meio”, aludindo ao mergulho em si mesma e em todas as coisas, boas ou ruins, que ela precisava carregar para o mar, o qual chamamos de vida. Diante dessa perspectiva, Cirne (2009, p. 40) define o universo luftiano como sendo

[...] instigante ao ocupar-se com as zonas emocionais mais conflitivas e contraditórias do ser. Há uma tendência de escavar a alma, de adentrar nos lugares proibidos, de tentar compreender o mistério que é a natureza humana. Cada romance tem a sua peculiaridade, mas todos possuem o mesmo fio condutor: a complexidade das relações do eu com os outros e a multiplicidade dos eus que habitam o eu-mesmo. Toda a obra da escritora possui uma dialética do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

Com base nessa análise, perpassamos como Luft viaja pelo imaginário íntimo de cada leitor com sua literatura, abarcando imagens

simbólicas, que condizem, de fato, com as emoções, fazendo, assim, uma ligação direta entre as personagens de suas obras e os sentimentos profundos dos leitores. Destarte, a autora gaúcha consegue transitar, de maneira extraordinária, no universo ficcional, trazendo narrativas reflexivas sobre laços interpessoais, como o amor: a solidão, a perda e a saudade, sentimentos encontrados não só na mulher, mas em qualquer indivíduo capaz de sentir.

Outrossim, na década de 80, outras importantes obras, publicadas pela escritora brasileira, como *Reunião de Família* (1982); *O quarto fechado* (1984); *Mulher no palco*, conjunto de poesias publicado em 1984; *O Exílio*, romance de 1987; e *O Lado Fatal*, obra poética, escrita após a morte de seu segundo amor, Pellegrino, em 1989. Nessa conjectura, todas essas obras contemplam temas que se fazem presentes em toda literatura luftiana, como o amor, a implacável morte, a vida e as complexidades que abarcam o ser humano.

Na década seguinte, Lya Luft publica mais quatro obras, iniciando com *A sentinela*, em 1994, romance que trata das relações conflituosas entre familiares; *O Rio do Meio*, em 1996, ensaio literário sobre a construção da literatura luftiana; *Secreta Mirada*, em 1997, conjunto de poemas amorosos, e *O Ponto Cego*, em 1999, romance narrado por uma criança. Particularmente, percebemos em *O rio do meio* e *Secreta mirada* menções da perspectiva da escritora gaúcha para com a vida, demarcando, de maneira clara, sua autorreflexão, tendo em vista que esses romances, publicados entre 1980 a 1999, fazem parte da fase romancista de Lya Luft.

Sobre essa ótica específica, em *O rio do meio*, a escritora aborda seu processo de produção literária, como já mencionamos anteriormente, pontuando sua própria assinatura e protagonismo dentro de sua obra. Para Cirne (2009, p. 37-38),

em ambas as obras, Lya Luft se coloca no “palco”: ela é a protagonista da própria vida, ali estão os seus amores, anseios, desejos, constatações, questionamentos.

A autora se projeta para ficção, se põe em cena. Ela é uma elaboração performática, se representa, atua para o público, o leitor. A escritora desvela a si mesma e a sua vida, veste e despe as máscaras do eu.

Nesse sentido, percebemos como as simbologias são bem trabalhadas na literatura luftiana com eixos temáticos, intrinsecamente direcionados ao leitor e ao desmembramento de seu interior. Tendo em vista esse apontamento, é notório que dentro do discurso de Lya Luft, vemos diferentes personas que se correlacionam com diferentes identidades guardadas no âmago de cada leitor, pois, segundo tal autora, “meus livros são meu jeito de vasculhar corredores e armários da nossa casa interior, com o olho que nos vigia a mostrar que a vida é solene” (LUFT, 1996, p. 46).

Ademais, a partir dos anos 2000, Luft publica inúmeras outras obras, inaugurando sua fase cronista, dando a ela o título de escritora *best-seller* com a obra *Perdas e ganhos* (2003). Porém, podemos citar também outras obras, como *Histórias do tempo* (2000) e o *Mar de dentro* (2002). Este último, assim como o *Rio do meio*, é essencial para entender um pouco mais sobre a literatura luftiana.

Com isso, complementando essa tríade que Luft faz para explicar conceitos-chave, intrínsecos dentro de sua literatura e universo, temos, em 2014, o livro *O tempo é um rio que corre*, o qual faz uma analogia do tempo com as águas de um rio, assim como Heráclito pontuou que nunca conseguiremos nos banhar nas mesmas águas de um rio duas vezes. Desse modo, como o próprio título já menciona, o rio possui certa característica fluída, da mesma forma que o tempo, que, uma vez perdido, não se recupera jamais.

CONSIDERAÇÕES

Observamos nesse capítulo científico como foi elaborado o universo luftiano, da escritora gaúcha Lya Luft, que se faz presente e importante dentro do cenário literário. Para tal, iniciamos nossa análise

entendendo como foi desenvolvida a literatura feminina brasileira, bem como suas principais características, tomando como base os pressupostos teóricos de Zolin (2005, 2021), Beauvoir (1980) e Telles (2016).

Desse modo, adentramos posteriormente na formação íntima da literatura de Lya Luft, descrita e analisada pelas teorias de Bordini (1990), Cirne (2009), Costa (1996) e na própria Lya Luft (1996). A partir do exposto, ocorre a constatação de que a literatura luftiana é diversa e extremamente íntima, sendo exemplo e inspiração para diversas outras escritoras,

Logo, para essa constatação apontamos também que as obras luftianas não se restringem apenas ao âmbito feminino, apesar de demonstrarem a voz e a força da mulher e terem sido um marco considerável para os escritores e leitores de literatura brasileira. Mais que isso, essas obras querem se comunicar com nosso interior, fazendo cada leitor olhar para si com uma introspecção ausente de qualquer medo; ao mesmo tempo, aceitando nosso maior medo, o de ser imperfeito.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a temática do universo luftiano, tendo em vista a escassez da abordagem dessa literatura que necessita ser explanada, levando em conta todas as suas contribuições para o arcabouço literário brasileiro. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. I e II. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BORDINI, Maria da Glória. Os vazios da existência. *In*: MORGANTI, Vera Regina (Org.). **Autores Gaúchos 5: Lya Luft**. 4. ed. Porto Alegre: IEL, 1990, p. 18-21.

CIRNE, Sylvia Ayres. **Lya Luft no espelho da secreta mirada**. 2009. 77 f. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

COSTA, Maria Osana de Medeiros. **A mulher, o lúdico e o grotesco em Lya Luft**. São Paulo: Annablume, 1996.

LUFT, Lya. **O Rio do meio**. São Paulo: Mandarim, 1996.

MORGANTI, Vera Regina. **Autores Gaúchos 5: Lya Luft**. 4. ed. Porto Alegre: IEL, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

TELLES, Lygia Fagundes. A mulher escritora e o feminismo no Brasil. In: MENDES, Marta Freitas. **(Re)Configurações do feminino na trilogia da solidão, de Patrícia Bins**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ZOLIN, Lúcia Osana. Um retrato do romance brasileiro contemporâneo de autoria feminina. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 295- 321. 2021.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria femina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005, p. 181- 204.

LITERATURA CONTEMPORÂNEA E A POLÍTICA DA DIVERSIDADE

Adilson Vagner de Oliveira¹⁶

Ana Clara Pereira Mascena¹⁷

Ana Paula Duarte Costa¹⁸

Davi Lira Faccenda¹⁹

Maria Luisa Oliveira Campos²⁰

INTRODUÇÃO

Ao pensar a literatura contemporânea global, percebe-se a ascensão de vozes e subjetivas narrativas que historicamente ficavam longe do protagonismo ficcional, construindo espaços privilegiados para personagens homens, brancos e urbanos, restando pouco lócus enunciativo para mulheres, negros e negras, membros da comunidade LGBT, gordos e personagens com deficiências (Olinto; Schollhammer; Dalcastagnè, 2002; Dalcastagnè, 2010). Os movimentos sociais por liberdade e igualdade que ocuparam todo o século XX, com destaque às grandes transformações a partir da década de 1960, produziram efeitos estruturais e estéticos também na literatura mundial, abrindo espaço para a criação e a representação pluralizada, não mais de tipos comuns ou estereótipos rasos dos grupos sociais da margem, mas de personagens profundas e complexas, tal como a realidade se mostra aos escritores e escritoras do século XXI. Diante disso, este trabalho visa investigar como se mostram os mecanismos de representação ficcional dos grupos sociais marginalizados e produzir reflexões pertinentes para a comunidade escolar atual.

¹⁶ Doutor em Ciência Política (UFPE). Docente (IFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/0051805857596935>

¹⁷ Bolsista de Iniciação Científica (IFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/0828349794583237>

¹⁸ Bolsista de Iniciação Científica (IFMT). CV: <http://lattes.cnpq.br/6145656770633180>

¹⁹ Bolsista de Iniciação Científica (IFMT). CV: <https://lattes.cnpq.br/0412708080574749>

²⁰ Bolsista de Iniciação Científica (IFMT). CV: <https://lattes.cnpq.br/3364883324907400>

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA: AS DIMENSÕES DO TEMPO PRESENTE

Para o teórico Giorgio Agamben (2009), a questão que se coloca ao debate sobre o que configura o contemporâneo e principalmente a quem ele se relaciona deve ser compreendida como toda a produção artística e cultural que pertence verdadeiramente ao seu tempo, sendo capaz de apreender os fenômenos deste tempo presente. Trata-se de uma relação singular com o próprio tempo na qual pode-se perceber e interpretar as marcas de rupturas e de descontinuidades. “É o contemporâneo que fraturou as vértebras de seu tempo, ele faz dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações” (Agamben, 2009, p. 71).

As mudanças estruturais ao longo do século XX produziram cenários inéditos nos diferentes campos de produção cultural mundial, não somente as relações de trabalho, a interação social e a diversidade se edificaram com força principalmente a partir da segunda metade do século XX, mas também os projetos estéticos, artísticos e literários que tentassem materializar um neorrealismo de ficcionalização de subjetividades silenciadas historicamente.

Desse modo, vozes da margem passaram a ganhar força em diferentes pontos do globo, permitindo a ascensão de projetos artísticos e políticos onde o protagonismo cultural também deveria ser compartilhado com outros indivíduos, por isso, narrativas com personagens gays, lésbicas, negras, gordas e deficientes tornaram-se tentativas substantivas de descentralizar também a literatura, o que permitiu o surgimento de obras com diferentes enfoques e temas, mas sempre voltados para trazer o diverso para o centro da narrativa.

Como aponta Ngûgî (1993, p. 42), a cultura deve ser vista como um produto histórico de um povo e como instrumento desse povo, ela também reflete essa história, incorporando um grande conjunto de valores nos quais o povo se vê, em seus contextos de tempo e espaço. Portanto, investigar essa produção literária voltada para a representação da diversidade social pode contribuir enormemente para a compreensão da sociedade contemporânea e sobre os caminhos futuros da ficção mundial.

Os estudos sobre a literatura contemporânea permitem a construção de um quadro teórico e instrumental de reflexões que se identificam com o tempo atual, a fim de compreender as questões sociais, culturais e políticas da atualidade (Santiago, 2002; Olinto; Schollhammer, 2014; Dalcastagnè, 2002). Nesta perspectiva, este trabalho discute os elementos da diversidade de grupos sociais que têm ganhado espaço na literatura, em termos de gênero, sexualidade, raça e deficiências. Assim, as tentativas de refletir a realidade material levam para o espaço narrativo questões, dilemas e subjetividades de personagens marginalizados enquanto agentes do discurso.

Por isso, os conceitos de literatura contemporânea e diversidade tornam-se fundamentais para lidar com os argumentos dialógicos sobre gênero, raça e classe (Butler, 2017; Akotirene, 2019; Haider, 2019). Desse modo, o deslocamento torna-se a estratégia para compreender o que pode ser a diversidade no contemporâneo, pois, não se trata apenas de uma observação superficial dos fenômenos sociais e culturais recentes, mas distanciar-se deles para que se possa perceber suas conexões com o tempo anterior, e suas marcas latentes de ruptura, ou sua inadequação com o agora. Assim, o artista contemporâneo “deve manter fixo o olhar no seu tempo” (Agamben, 2009, p. 62), e ter coragem para direcionar sua atenção para as obscuridades do presente, observar elementos em desacordo com o tempo.

Portanto, o contemporâneo está estruturalmente ligado ao passado, devido aos desdobramentos dos arranjos institucionais anteriores, ou seja, as coisas do presente possuem, de alguma forma, eixos de dependência com o tempo anterior. Até mesmo, os movimentos sociais de enorme imprevisibilidade da história cultural do mundo produziram mudanças autorizadas pelas sociedades diacrônicas. A título de exemplo, como pontua Angela Davis, na obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016), os movimentos abolicionistas do século XIX permitiram, paulatinamente, o engajamento das mulheres brancas na causa, o que serviu como um excelente modelo de aprendizagem política para os movimentos feministas de liberação do século seguinte.

Em termos literários, Schøllhammer (2009) busca caracterizar a literatura contemporânea, a partir da condição de grande urgência para-

doxal de escritores e escritoras atuais de se relacionarem com a realidade histórica, uma vez reconhecida a impossibilidade de captá-la plenamente no presente. Dessa maneira, pode-se perceber no Brasil uma “reinvenção do realismo”, exatamente, pela necessidade de manter os olhos para realidade social, produzindo relações de responsabilização, visibilidade e solidariedade com os problemas sociais do tempo presente.

Para Santiago (2002), a produção literária pós-1970 desfruta de momentos de liberdade de forma, com tendências à escrita memorialística e autobiográfica, ou autoficção, a fim de estreitar os laços com a realidade social. Assim, diferentemente da ficção modernista que se utilizou do elemento memorial para resgatar o clã, o legado coletivo da família ou da classe. Por isso, é através do fenômeno da marginalização de grupos sociais que os relatos autobiográficos se fortalecem, devido ao processo de descrença na possibilidade de o intelectual representar (falar em nome de) as minorias silenciadas, historicamente e ao reconhecimento das diferenças estruturais do tecido social, deixando surgir “temas ligados às microestruturas de repressão moderna” (Santiago, 2002, p. 41). Em texto de prefácio dessa mesma obra, Eneida Leal Cunha utiliza o termo “impulsos contemporâneos principais”, ou seja, em referência à focalização constante nas microestruturas de poder, a mescla entre depoimento e ficção (autoficção) e a abertura de espaços literários para vozes marginais plurais.

Na urgência de dar voz aos grupos sociais reprimidos pela história política e literária tradicional, a literatura contemporânea passa a trazer para o centro da produção ficcional a questão do negro, da mulher, dos trabalhadores e dos homossexuais, entre outros grupos agredidos pela sociedade e pela política (Dalcastagnè, 2002; Santiago, 2002).

Desse modo, a literatura produzida por minorias sociais possui vigência histórica, construindo-se sob o formato de textos memorialistas, com semelhanças com a ficção modernista, porém, tende a basear-se em outras perspectivas históricas, aliadas à vivência e à experiência da ação, o que fornece ao texto princípios estéticos de autenticidade da narração (Santiago,

2002). Por isso, “essa urgência do real que emana da escrita contemporânea abre espaço para o grito de vozes periféricas” (Silva, 2019, p. 21).

Desse modo, vale mencionar as obras de Conceição Evaristo, por exemplo, escritas em diferentes momentos, entre as décadas de 1980 e 1990, mas que foram publicadas no começo do século XXI, ou seja, as questões de legitimação e espaço editorial fizeram com que obras, como *Becos da Memória* (2019) viesse a público somente vinte anos depois de escrita. Trata-se de produções que sofreram os efeitos das estruturas institucionais sexistas e racistas do mercado literário brasileiro, por isso, a importância de se alargar o campo de alcance do termo contemporâneo, visto que a ascensão de experiências discursivas periféricas pode ser considerada um produto das ondas liberais, decorrentes dos grandes movimentos antirracistas, feministas e de oposição às ditaduras das décadas anteriores.

Além disso, os fenômenos da globalização nos levam a considerar as características de descentralização narrativa, um processo atuante em diferentes nações do planeta, com ritmos discursivos, configurações estéticas e temporais assimétricas, mas que assentam em seu núcleo político-cultural os movimentos liberais da segunda metade do século XX. Desse modo, as práticas ficcionais do realismo tradicional, que visavam atingir a ilusão da realidade, foram substituídas por projetos narrativos de explícita denúncia da realidade social brasileira (Schøllhammer, 2009).

Portanto, pensar a literatura contemporânea exige um deslocamento ideológico e temporal do escritor e do intérprete, a fim de compreender como os fenômenos sociais e culturais se efetuem em processos lentos de criação de espaços para a materialização das rupturas e suas manifestações artísticas posteriores. Consequentemente, as produções literárias, em diferentes momentos ainda no final do século XX, podem ser interpretadas como material estético da contemporaneidade.

O leitor de ficção busca de alguma forma se conectar com as experiências literárias ao tentar encontrar situações que se aproximam do seu cotidiano, se identificar com personagens semelhantes em personalidade, traços físicos e comportamentais, ou pode mesmo desejar entender o

outro, o diferente de si, o distante, o oposto de sua cosmovisão, por isso, a literatura tem o papel de apresentar experiências múltiplas e plurais, a fim de encantar interlocutores igualmente diversos (Dalcastagnè, 2005).

A DIVERSIDADE NA LITERATURA: A DESCONSTRUÇÃO DA TRADIÇÃO

A literatura contemporânea se constrói sobre um espaço discursivo que permite a ascensão de vozes narrativas sustentadas na diversidade. Trata-se de um processo contínuo e progressivo em que a ficção conta histórias profundamente dialógicas com a realidade social. Nessa perspectiva, as narrativas de autoria feminina se multiplicam constantemente nas editoras e bibliotecas do mundo inteiro, assim como mulheres negras que pouco a pouco se organizam transnacionalmente para ficcionalizar suas experiências de gênero, raça e sexualidade. A comunidade LGBT se fortalece enquanto autores e autoras de histórias que refletem a subjetividade de indivíduos que lidam com a heteronormatividade compulsória e falocêntrica, historicamente hegemônicas também nas artes literárias. Essas instituições sociais têm modelado por séculos a forma de narrar e o conteúdo narrado, desnaturalizando relações afetivas comuns a qualquer sociedade moderna ao evitar falar sobre interações homoafetivas em seus enredos, tratando como material não-pedagógico para se trabalhar nas escolas de educação básica.

Desse modo, a obra “Em nome do desejo” (2001), de João Silvério Trevisan inaugura essa sequência de análises que discute a representação da diversidade na literatura contemporânea. O escritor paulista é um dos principais expoentes da ficção brasileira atual, com inúmeras obras com temática homoafetiva. Nesse romance, Trevisan elege ora um narrador em terceira pessoa para contar o relacionamento entre os jovens seminaristas Tiquinho e Abel, durante a adolescência, ora a narração em primeira pessoa para representar o discurso memorialista do protagonista. O espaço do seminário produz um cenário ainda mais proibitivo para a tomada de consciência sobre a própria sexualidade dos dois personagens. Impedidos de experienciar livremente o florescer da paixão juvenil dentro do ambiente

religioso, os dois adolescentes são separados drasticamente no ponto auge do relacionamento e das descobertas do prazer sexual.

Há um menino no começo de tudo. Intensas lembranças dos tempos em que eu era apenas Tiquinho. Estremeço. Sinto vestígios do meu centro vulcânico. eu quase tinha me esquecido. A verdade é que fui colocando pedras sobre esse menino e Tiquinho acabou soterrado (Trevisan, 2001, p. 21).

O controle constante da sexualidade dos seminaristas, pelos padres, se confunde com os episódios de digressão das regras religiosas e heteronormativas da igreja. No ambiente sagrado do seminário, padres e os estudantes se punham em situações de entrega ao sexo ou às experimentações homossexuais veladas pela fachada cristã que normatizava os limites do prazer para os indivíduos preparados pela a vida religiosa.

Assim: a Santíssima Trindade é um só Deus unido por um só amor. Esse único Deus habita em todas as partes. Em mim e em Abel também. Como Jesus é Deus, Jesus está em nós. Somos dois, mas nos tornamos um por causa da presença de Jesus e seus amor. Amo Abel como a mim mesmo e o amor de Jesus é o mesmo dentro de nós. Então, nosso amor é uma coisa só (Trevisan, 2001, p. 165).

Trata-se de uma obra que lida com os dilemas da sexualidade e os entraves que a religião criou para os relacionamentos homoafetivos. Trevisan oferece o centro de sua narrativa para expor os conflitos do ser humano diante dos impedimentos do amor com o semelhante. Assim, religião, família e sociedade formam a trindade da proibição e do pecado, construindo nas cabeças jovens dos personagens uma pavorosa experiência de vida e tristeza. Separados por quase trinta anos, Tiquinho e Abel desfrutaram de vidas subjetivas que produzem no leitor a angústia do “e se” eles pudessem ter vivido um amor sem culpa ou medo, como poderia ter se convertido a história dos dois jovens adolescentes da ficção.

Nessa mesma linha, o romance “Controle” (2019), de Natalia Borges Polesso também se volta para os dilemas da sexualidade lésbica para narrar a história de Maria Fernanda, uma jovem gaúcha que descobre muito cedo o quadro de epilepsia em sua vida. A doença se configura como um elemento inibidor de vida, pois a personagem se vê afastada de todas as experiências emocionantes de uma adolescente saudável, a epilepsia parece conduzir a protagonista ao longo de sua vida mal vivida. Distante da escola, do trabalho e dos relacionamentos, Maria Fernanda se edifica pela música, por isso, as menções aos trechos de canções estrangeiras constroem o romance de Natalia Borges Polesso, expressando sensações e modelando comportamentos introspectivos.

Sáímos do hospital pela manhã, entramos no carro mudos. Meu pai ligou o rádio *feel your heartbeat lose the rhythm he can't touch the world we live in life is short but love is strong. Life is short*, eu pensei, a vida é mesmo curta e pensei que era muito fácil entender aquela letra, que era muito fácil entender outra língua, mais fácil que entender a minha própria fala, os meus pensamentos (Polesso, 2019, p. 39).

Desde a adolescência, apaixonada pela melhor amiga, a protagonista Maria Fernanda se percebe incapaz de amar qualquer pessoa, incapaz de ter uma vida normal. Por isso, a personagem se afugenta em sua própria solidão igualmente doente, durante quase toda a extensão do romance, se coloca a questão se sua identidade estava totalmente condicionada à doença. Maria Fernanda era apenas a epilepsia? Trata-se de uma narrativa articulada sobre dois grandes pilares de discussão temática, pois a sexualidade da protagonista, assim como a própria doença se tornam as chaves da insegurança extrema da personagem, impedindo-a de viver suas experiências de mulher lésbica apaixonada por música e aventuras renunciadas.

Chorei o que passou, soterrado, arrastado, amortecido pelos remédios, pelo recalque. A virgem de trinta anos. Não é que eu não sentisse, que não tivesse desejos, eu só não sabia administrá-los. Então eu ignorei o tempo, ignorei os ritos. Fui tocando tudo num lugar bem fundo, sem

fresta ou possibilidade de fuga. Tudo controlado (Polessso, 2019, p. 103).

O controle que o título do romance remete refere-se exatamente ao elemento irônico da doença e da sexualidade, pois a protagonista cresceu com o medo dos ataques físicos causados pela epilepsia e também com as incertezas do amor, se poderia ser amada mesmo não possuindo controle sobre a própria vida afetiva. Controle (2019), de Polessso, se torna uma grande indagação sobre os limites do indivíduo, até onde o ser humano consegue ter controle sobre as desventuras do destino. A obra retira das margens artísticas e sociais a personagem lésbica, quase inexistente na literatura tradicional brasileira e universal, como se as mulheres lésbicas exercessem um papel mínimo no espaço público, parecem não existir no trabalho, na escola, na política ou na universidade, portanto, não merecedoras de representação literária e artística.

Assim como obras protagonizadas por personagens LGBT que diferem de protagonistas das obras tradicionais, a literatura na contemporaneidade busca desconstruir o conceito de herói apresentado na literatura moderna, com grande centralidade no homem branco e hétero como protagonistas de histórias. A ascensão de protagonistas pretos e de periferia, retratando a realidade vivenciada no cotidiano é uma construção relativamente recente em termos históricos na literatura.

Nessa questão, a obra “O avesso da pele” (2020), de Jeferson Tenório, traz ao cenário brasileiro uma obra que pauta o racismo sofrido por pessoas pretas da periferia, as inúmeras abordagens policiais e as dificuldades por elas enfrentadas. “O avesso da pele” (2020) conta a história de Henrique Nunes, professor de literatura nas escolas da periferia de Porto Alegre, sua história é narrada por João, seu filho, em primeira pessoa, onde João conta as experiências vivenciadas por seu pai Henrique, e a história de sua vida, desde a dificuldade de ser uma criança pobre e preta, até a sua morte em uma abordagem policial. A obra abrange também dificuldades de lecionar adolescentes marginalizados pela sociedade, onde para os próprios a instituição de ensino é perda de tempo.

A gente se acostuma quando você caminha na rua e as pessoas recolhem as bolsas e mochilas, a gente se acostuma quando os próprios homens preferem as negras mais claras, a gente se acostuma a ser só. A gente se acostuma a chegar numa entrevista de emprego e fingir que não percebeu a cara desapontada do entrevistador. Mas não estou reclamando, porque com o passar dos anos eu aprendi a me defender bem. Aprendi a inventar estratégias de sobrevivência (Tenório, 2020, p. 181).

A obra demonstra os efeitos do racismo na vida de Henrique e como eles o afetaram, desde a sua baixa autoestima evidenciada por ter sua pele preta, além de gestos, falas e práticas racistas que são vistas como normalizadas perante a sociedade, a aceitação do racismo como uma forma de brincadeira, apelidos afetuosos que são racistas em sua essência. Henrique sofre racismo na família de Juliana, sua namorada, família essa branca que articula piadas raciais a Henrique, até o ponto em que Henrique se enfurece com a situação.

A diferença é que você pode escolher ter um problema como eu. Não posso arrancar minha pele preta. Você já contou para suas amigas como é ter um namorado negro: Já contou como foi sua transa com um cara negro? (Tenório, 2020, p. 36).

São também demonstradas relações conjugais conturbadas, e como as inseguranças e medos proporcionados pelo constante racismo afetam o relacionamento de pessoas pretas em relação à sociedade. Baseado nisso a obra discute o passado conturbado de Martha, mãe de João e ex esposa de Henrique, mulher preta, pobre, e órfã, que desde a sua infância é assolada pelo racismo, além de abordar violência doméstica e machismo sofrido por Martha, e demonstra que, mesmo com realidades tão diferentes, eles não podem escapar das pessoas racistas.

Trata-se de uma obra narrada em forma de diálogos de João com o pai morto, numa tentativa de trazer aprendizagem e compreensão sobre a própria condição de pessoa negra no Brasil. Como se fosse uma urgência preparar a próxima geração para as experiências da desigualdade social e pre-

conceito constante. Há algo de estrutural no racismo que tende a condenar diferentes gerações com as mesmas experiências de sofrimento e violência. A morte de Henrique, causada por violência na abordagem policial, se assemelha a tantas outras mortes de pessoas negras no Brasil, um processo contínuo que choca ao ser narrado em detalhes na ficção contemporânea.

Ponciá Vicêncio (2003), de Conceição Evaristo, é um romance marcante para a literatura brasileira recente. Narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente e protagonizada por Ponciá Vicêncio, uma mulher preta que centraliza a narrativa e traz consigo pautas fortes do universo feminino que eram abordadas tangencialmente. A questão da identidade do povo preto no Brasil, pois, marcado por um passado de diáspora, escravidão e pauperização, a pessoa negra perdeu os vínculos com suas origens históricas e culturais, os sobrenomes não conduzem os indivíduos a um lugar de origem étnica, como acontecem com membros de outras comunidades étnicas como a europeia ou asiática, por exemplo. O Vicêncio de Ponciá conduz o leitor apenas até a fazenda de trabalho forçado em que a história da personagem parece iniciar, toda a história, a cultura e a religião da família de Ponciá se dissolvem numa condição de não-passado. O nome Vicêncio, de Ponciá Vicêncio, vem de uma família escravocrata que era dona de pessoas escravizadas, mostrando assim que desde muito antes de seu nascimento, sua identidade e a de seus ancestrais foram roubadas, causando desdém e fúria em Ponciá, ao mesmo tempo em que sentia tristeza e dor.

Às vezes num exercício de autoflagelo ficava a copiar o nome e a repeti-lo, na tentativa de se achar, de encontrar o seu eco. E era tão doloroso quando grafava o acento. Era como se estivesse lançando sobre si mesma uma lâmina afiada a torturar-lhe o corpo (Evaristo, 2003, p. 26).

Além de apresentar uma trama emocionalmente complexa, Ponciá Vicêncio demonstra muito bem as questões sociais e raciais, o trabalho de semiescravidão, a miséria extrema, da vida nas favelas, da migração do campo para as cidades, analfabetismo, violência doméstica, e muitos outros temas que são discorridos no decorrer da narrativa. Ponciá Vicêncio também conta

parte da história de Luandi Vicêncio, irmão de Ponciá, e Maria Vicêncio, mãe de Ponciá, em uma narrativa que conecta passado, presente e futuro, mostrando a realidade vivenciada por eles e o silenciamento das pessoas pretas, o vazio de Ponciá e a herança deixada por Vô Vicêncio para ela.

O vazio de Ponciá é a forma de luta encontrada para demonstrar ingratidão acerca de seu destino e sua vida, após uma sequência de ausências em sua vida, como a distância de sua terra natal, de sua mãe e irmão, depois de perder sete filhos prematuramente, a violência doméstica sofrida e a desilusão de um futuro melhor na cidade, as entrelinhas evidenciam que Ponciá está em uma depressão profunda, sem comer nem beber nada.

Ele iria bater-lhe novamente? Arregalou os olhos, curvou o corpo à espera de pancadas. Ele com um carinho desajeitado, tentou levantar-lhe a cabeça, o que fez que ela se curvasse mais ainda. Sentiu remorsos por já ter batido na mulher tantas vezes. Não, ela não ficava assim longe, lerda por preguiça. Estava doente, muito doente (Evaristo, 2003, p. 96).

A herança deixada por Vô Vicêncio certamente fora a loucura, porém faz se necessário entender o contexto onde está inserida, podemos ver a loucura como essa forma de mudança, rebelar-se contra a situação que estava acontecendo, a perspectiva de não mudança, a soberania dos brancos, o trabalho de semiescravidão e muitos outros fatores que fizeram com que Ponciá encarasse a realidade, e buscasse mudanças, saindo jovem de sua terra natal em busca de uma vida melhor. Há em Ponciá Vicêncio uma constante busca do perdido, temos a imagem da perda de seus sete filhos que morreram no nascimento, a busca de Maria por seu marido que morreu na terra dos brancos, e por lá mesmo foi enterrado, a busca de Luandi por sua irmã e pela mulher que se enamorou, até a busca por sua identidade, seu passado, seus ancestrais, seus mortos, sua verdadeira essência e por fim, seu verdadeiro eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura contemporânea se configura como um espaço de disputa, um ambiente de reescrita da história com o objetivo de preencher vazios

e silenciamentos discursivos dos indivíduos da margem social. Trata-se de uma narrativa política pela própria natureza do poder e de suas assimetrias, por isso, os enredos se ocupam de personagens femininas, negras, homossexuais ou de protagonistas com deficiências e particularidades físicas, exatamente por se opor estruturalmente a uma história literária que transfigura a realidade social.

Evidente, a literatura não tem a função de corrigir desigualdades sociais e a exclusão política de determinados grupos sociais, mas carrega em sua essência a necessidade de trazer ao debate público questões que transitam o mundo atual, a fim de exigir um espaço de voz e de representação que possa permitir o surgimento de subjetividades, dilemas e cosmovisões de pessoas que estão no mundo, mas que parecem ter de enfrentar estruturas rígidas de controle e dominação. A literatura contemporânea se atualiza na medida em que prioriza um realismo que jogue indivíduos marginalizados para narrar suas histórias e experiências de luta.

“Em nome do desejo” (2001), de João Silvério Trevisan, “Controle” (2019), de Natalia Borges Polessio, “O avesso da pele” (2020), de Jeferson Tenório e Ponciá Vicêncio (2003) de Conceição Evaristo são produções ficcionais relevantes que discutem a experiência humana a partir de conflitos existenciais de indivíduos distantes do poder, com enfrentamentos sociais diários, marcados pela desvalorização, discriminação e violência. É essa a literatura que se edifica atualmente em diferentes partes do mundo, com motivações e agendas particulares, mas com o mesmo compromisso ético de construir espaços de enunciação e poder político.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-73.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea** – um território contestado. Vinhedo-SP: Editora Horizonte, 2002.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.
- NGŪGĪ, Wā Thiong’o. **Moving the center: the struggle for cultural freedom**. Nairobi, Kenya: English Press, 1993.
- OLINTO, Heidrun; SCHOLLHAMMER, Karl. **Cenários contemporâneos da escrita**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- POLESSO, Natalia Borges. **Controle**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas da letra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- SILVA, Daniele C. Literatura contemporânea brasileira: memórias e efeito de real na prosa de ficção de Luiz Ruffato. In: VILALVA, Walnice; SILVA, Samuel L.; OLIVEIRA, Jeiciane. (Org.) **Trânsitos literários: abordagens sobre a narrativa moderna**. Tangará da Serra-MT: Unemat, 2019.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. Editora Companhia das Letras, 2020.
- TREVISAN, João Silvério. **Em nome do desejo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

O PAPEL DAS ATITUDES E DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUAS: BREVES REFLEXÕES

Gleide Selma Oliveira Benevides Bandarra²¹

Justo Pascual Torrico Salazar²²

Aline Silva Gomes²³

INTRODUÇÃO

Estudos no âmbito da Linguística Aplicada, em especial no campo da aquisição de segunda língua, apontam que diversos fatores individuais podem incidir neste processo. Como exemplos, temos a idade, a aptidão, a personalidade, a inteligência, a ansiedade, entre outros. Neste texto, objetivamos discorrer brevemente sobre dois elementos que interferem e que possuem um lugar relevante na aprendizagem²⁴ de estrangeiras/línguas adicionais: as atitudes linguísticas e as estratégias de aprendizagem.

Abordar sobre o tema proposto é relevante por diferentes razões. Diversas áreas, como a Sociologia, a Psicologia Social, a Etnografia da Comunicação, a Sociologia da Linguagem e a Antropologia, vêm desenvolvendo pesquisas sobre as atitudes e seus efeitos acerca da realidade social. A Sociolinguística, em especial, destaca a pertinência de estudos relativos às atitudes linguísticas, porque elas agem ativamente nas mudanças de código ou na variação de línguas e se revelam como elemento decisivos – com a consciência linguística – no deslindamento

²¹ Mestranda em Estudo de Linguagens (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/9996103506381879>

²² Mestrando em Estudo de Linguagens (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/5233571434326987>

²³ Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Professora Adjunto (PPGEL/UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/0447885838092215>

²⁴ Pesquisadores como Krashen (1985) afirmam que os processos de aprendizagem e de aquisição são diferentes e independentes. Entretanto, neste texto, adotamos ambos os termos como sinônimos, tendo em vista que o aluno já passou pelo estudo formal da língua não materna, atingiu a aquisição e encontra-se em um processo avançado de domínio e internalização da língua-alvo.

da competência dos falantes. Além disso, as atitudes influenciam na aquisição de línguas não maternas bem como permitem ao investigador acercar-se do conhecimento dos comportamentos subjetivos dos falantes da língua e/ou das línguas que os usuários se comunicam.

No que tange às estratégias, a necessidade torná-las em um campo específico da aprendizagem de línguas estrangeiras/línguas adicionais teve seu início nos trabalhos que tinham como propósito compreender e esclarecer como se comportava o estudante para alcançar o sucesso na aprendizagem. As metas estabelecidas, neste processo, requerem do aluno o uso de técnicas apropriadas – das mais diversas – para dominar e aplicar diferentes estratégias. Essa ação exige atitudes e habilidades que cada indivíduo possui.

Acreditamos que, para aprender uma língua estrangeira/língua adicional, é importante reconhecer não somente o lugar das atitudes, como também a motivação neste processo. Sendo assim, defendemos a necessidade da participação ativa e criativa do próprio estudante na aprendizagem, mediante a aplicação de estratégias, isto é, de procedimentos e de táticas individualizadas.

Este texto está dividido em três seções. Neste tópico, “Introdução”, contextualizamos o tema abordado. Na segunda seção, “As atitudes e seu lugar na aprendizagem de línguas”, apresentamos a noção de atitude linguística bem como os componentes que constitui. Na terceira seção, “Estratégias de aprendizagem de línguas: uma visão geral”, discorremos sobre este conceito e expomos a classificação de estratégias proposta por Oxford (1989). Ademais, apontamos algumas características-chave das estratégias de aprendizagem de idiomas.

Para finalizar, tecemos breves considerações sobre a necessidade de se contemplar – nas aulas de línguas estrangeiras/línguas adicionais – o ensino das estratégias de aprendizagem de forma explícita. Também, ressaltamos a importância de se levar em consideração as avaliações, os julgamentos e as percepções dos professores e dos estudantes, em classe, acerca da língua-alvo.

AS ATITUDES E SEU LUGAR NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A atitude é um elemento que interfere na aprendizagem de línguas. Diferentes estudiosos, como Lambert e Lambert (1975), Moreno-Fernández (2009) e Coupland (2007), declaram que as atitudes são consideradas como aspectos psicossociais que podem ser manifestos pelo indivíduo de maneira positiva ou negativa, e que podem influenciar no processo de convergência linguística²⁵ ou de divergência. No campo da Sociolinguística, as atitudes são adotadas como parâmetros explicativos de análise do comportamento linguístico vinculado às variedades específicas de determinado idioma.

Conforme Gómez Molina (1998), Blanco Canales (2004) e Moreno-Fernández (2009), a Sociolinguística tem a tarefa de pesquisar a diferença entre a forma como os indivíduos fazem uso da(s) língua(s), assim como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e o dos demais falantes. Para essa disciplina, a importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas, além de revelarem múltiplos aspectos para melhor entendimento de uma comunidade, atuam decisivamente nos processos de variação e de mudança linguística. Em seguida, apresentamos a visão de alguns pesquisadores acerca da atitude.

Para Lambert e Lambert (1975, p. 78),

atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 78).

²⁵ *Convergência linguística* diz respeito à incorporação, por parte do falante, de termos usados pelo(s) interlocutor(es) na forma como produz uma frase e como constrói sua estrutura.

Em outras palavras, as atitudes desempenham uma função primordial na determinação de nossos comportamentos, uma vez que elas afetam os julgamentos e as percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com os quais nos associamos, as profissões que escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert; Lambert, 1975, p. 83). Ainda de acordo com os autores, as atitudes podem ser transmitidas pelos indivíduos tanto por meio de suas reações quanto por suas formas de pensamento (crenças). No entanto, eles advertem que elas são mutáveis, pois,

à medida que crescemos, incorporamos atitudes que parecem adequadas para a participação em grupos que consideramos importantes. Às vezes, mudamos de atitudes como meio para deixar um grupo e participar de outro (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 121).

Contudo, essa mudança de atitude não é tão simples quanto parece. Segundo os estudiosos mencionados, é mais fácil aprender uma atitude do que modificá-la, porque, depois de aprendermos determinada atitude, esta se torna parte da nossa personalidade bem como influencia os nossos pensamentos e comportamentos. Ademais, conforme os autores, os indivíduos não incorporam todas as atitudes que lhes são disponibilizadas, ou seja, “o fato de sermos seletivos quanto às atitudes que aceitamos significa que, quando as atitudes são transferidas, usualmente ocorre satisfação de necessidades” (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 121).

Com base nos trabalhos de Fishbein (1965), Lambert e Lambert (1975), López Morales (2004) e Moreno-Fernández (2009), Botassini (2013) explica que as atitudes são formadas por três componentes: (i) cognitivo, (ii) afetivo e (iii) comportamental. O primeiro está relacionado ao conhecimento que temos sobre um objeto ou tema. Em outras palavras, “não se pode ter uma atitude em relação a um objeto se não houver alguma representação cognitiva a seu respeito, ou seja, é preciso conhecê-lo”, (BOTASSINI, 2013, p. 57).

O segundo componente – afetivo – está ligado aos sentimentos, bons ou ruins, em relação a um objeto ou tema. Para a autora, o componente afetivo está relacionado apenas ao conceito de crenças, enquanto que as atitudes “são formadas pelos componentes cognoscitivo e conativo”, isto é, um indivíduo pode ter certas crenças em relação a um objeto ou tema, mas não necessariamente apresentar atitudes com base nessas crenças (BOTASSINI, 2013, p. 57).

O terceiro componente – comportamental – “é entendido como conduta, reação ou tendência à reação diante de um objeto social” (Botassini, 2013, p. 58); melhor dizendo, são procedimentos observáveis. Makuc (2011, p. 107), em seu trabalho, defende que “a atitude linguística estaria dominada pelo traço conativo, pois as crenças junto ao saber proporcionado pela consciência provocariam determinadas atitudes que, finalmente, afetariam a atuação linguística”. Ainda segundo Makuc, estudos vêm demonstrando que

as diferenças linguísticas ou estéticas não explicam a origem das atitudes linguísticas, e sim convenções relacionadas com o *status* e prestígio associado às pessoas que falam dita língua ou variedade da língua, por esta perspectiva, a avaliação positiva ou negativa se deveria às apreciações subjetivas, pela qual a consideração é principalmente sociocultural. (MAKUC, 2011, p. 107).

Por último, ressaltamos a existência de pesquisadores, como Labov (2008) e Botassini (2013) e Balthazar (2016), que defendem que as atitudes podem ser neutras. Por outro lado, Calvet (2002) e Moreno-Fernández (2009) postulam que não existe atitude neutra, e sim ausência de atitude.

Diante do exposto, notamos que os estudos sobre as atitudes linguísticas têm disso cada vez mais valorizados no âmbito do ensino de idiomas em sala de aula. Deste como, consideramos que devemos levar em conta as línguas e seus dialetos, uma vez que elas possuem diferentes nuances e configuram diversos grupos sociais.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA VISÃO GERAL

O dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa (2009, p. 840), em uma de suas acepções, define estratégia como “a arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos”. Já o dicionário Priberam da Língua Portuguesa – DPLP (2008-2023), versão *on-line*, descreve o termo como “Combinação engenhosa para conseguir um fim = ardil, astúcia, manha”.

A palavra estratégia, na sua origem, estava relacionada com o ato de guerra, tratando-se de uma expressão do âmbito militar que diz respeito ao uso deste recurso para alcançar determinados objetivos típicos da arte de guerrear. Os significados deste vocábulo estão relacionados a contextos diversos, porém podem ser utilizados, também, com o propósito de superar problemas, tomar decisões ou ações de forma conjunta.

No âmbito do ensino de línguas, as Estratégias de Aprendizagem (doravante EAs) também disfrutam das mesmas possibilidades semânticas e de significados, e demonstram finalidades semelhantes. No contexto de sala de aula, as EAs são empregadas pelos professores com o objetivo de auxiliar os estudantes a construir seu conhecimento. No entanto, sua aplicação ultrapassa o ambiente escolar e pode estar presente em outros ambientes que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Gomes (2021, p. 78), em seu trabalho, menciona que pesquisadores, como Stern (1975), Rubin (1975, 1987), Cohen (1987; 1998; 2003), Oxford (1989; 2003), Marefat e Shirazi (2003), Griffiths (2004), Chamot (2004; 2005), dentre outros, se dedicaram a desenvolver estudos nessa área visando responder diferentes questões. Entre elas, está a definição de EAs.

Para Wenden (1998, p. 18), as EAs são ações ou operações mentais que os estudantes utilizam para aprender uma nova língua e

para regular seus esforços ao fazê-lo. Esta atitude denota o esforço, o empenho que o indivíduo implementa para desenvolver a competência linguística e sociolinguística na língua meta.

Com base nos estudos de Schmeck (1988) e Schunk (1991), Valle Arias e seus colegas explicam a diferença entre EAs e táticas de aprendizagem da seguinte forma:

As estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos ou planos orientados para atingir os objetivos de aprendizagem, enquanto os procedimentos específicos dentro dessa sequência são chamados de táticas de aprendizagem. Neste caso, as estratégias seriam procedimentos de nível superior que incluiriam diferentes táticas ou técnicas de aprendizagem²⁶. (VALLE ARIAS et al., 1999, p. 431, tradução nossa).

Oxford (1989, p. 7) propõe um estudo clássico sobre o tema. Para a autora, as estratégias são ferramentas utilizadas pelos aprendentes para alcançar seus objetivos. Elas fazem alusão ao planejamento, à competição, à manipulação consciente e ao movimento em direção à meta. A pesquisadora agrupou as EAs em dois grandes grupos – diretas e indiretas – que interagem, se apoiam e se complementam. Em linhas gerais, as estratégias diretas são aquelas que trabalham com a língua propriamente dita, na realização de uma variedade de tarefas e em situações específicas. Já as estratégias indiretas estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem.

As estratégias diretas, conforme a pesquisadora, estão divididas em três classes:

- i) de memória – ajudam a armazenar e a recuperar informações novas (ex.: criar ligações mentais, aplicar imagens e sons, revisar bem e empregar ações);

²⁶ Texto original: Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan táticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes táticas o técnicas de aprendizaje. Valle Arias, et al. 1999, p. 431).

ii) de compensação – permitem usar a língua apesar de suas lacunas de conhecimento (p. ex.: inferir de forma inteligente e superar limitações na fala e na escrita); e

iii) cognitivas – habilitam a entender e a produzir a língua alvo de diferentes formas (p. ex.: praticar, receber e enviar mensagens, analisar e raciocinar e criar estrutura para o *input* e o *output*).

Por outro lado, Oxford (1989) classifica as estratégias indiretas em três grupos:

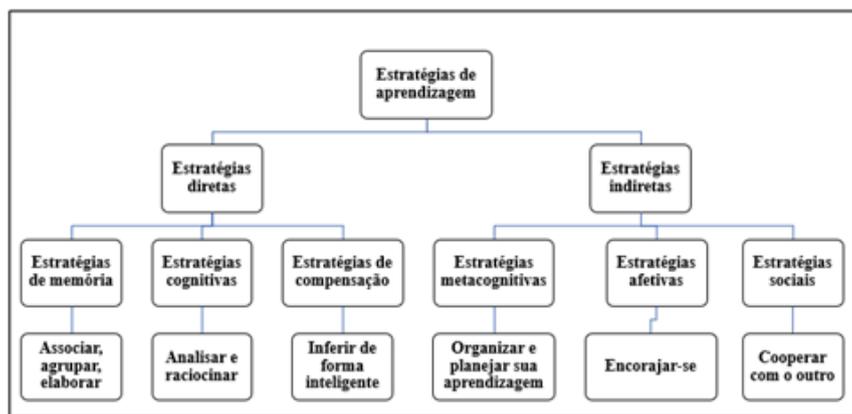
i) metacognitivas – permitem aos aprendentes a controlar sua própria cognição (p. ex.: centralizar sua aprendizagem, organizar e planejar sua aprendizagem e avaliar sua aprendizagem);

ii) afetivas – ajudam a regular as emoções, motivações e atitudes (p. ex.: reduzir sua ansiedade, encorajar-se e observar sua temperatura emocional); e

iii) sociais – ajudam os alunos a aprender através da interação com os outros (p. ex.: fazer perguntas, cooperar com o outro e estabelecer empatia com o outro).

Segue abaixo uma figura ilustrativa das EAs segundo a classificação proposta por Oxford (1989):

Figura 1: Estratégias de Aprendizagem – Oxford (1989)



Fonte: os próprios autores

Benevides Júnior, (2012, p. 42-43), com base no trabalho de Oxford (1989), apresenta uma lista com 12 características-chave das EAs, a saber:

1. Contribuem para a competência comunicativa. A principal finalidade da estratégia é ajudar o aluno a aprender a língua estudada;
2. Possibilitam que os estudantes se tornem mais autogeridos, agindo por si mesmos na busca da aprendizagem. Para alcançar a proficiência desejada, o aluno precisará praticar fora da sala de aula de forma independente, sem a ajuda do professor;
3. Expandem o papel do professor na medida em que o docente deixa de exercer o papel principal, e os estudantes chamam a responsabilidade para si mesmos;
4. São estabelecidas a partir de situações-problemas, mantendo uma orientação a partir daquilo que necessita uma solução. Um aluno que possui dificuldade para compreender um texto, utiliza uma estratégia de inferência para entendê-lo;

5. São ações específicas tomadas pelo aluno. A decisão de usar determinada estratégia visando a uma solução é uma opção do aluno;
6. Envolvem muitos aspectos do aprendiz (sociais, emocionais, metacognitivos), não somente o cognitivo. Os aspectos emocionais e interpessoais são tão relevantes quanto questões cognitivas e metacognitivas para melhorar a aprendizagem;
7. Contribuem na aprendizagem direta e indiretamente. Algumas estratégias diretas, como a repetição para fixar vocabulário, e a indireta, como a de autorrecompensa, são essenciais para a aprendizagem;
8. Nem sempre são observáveis. Algumas dessas estratégias acontecem apenas no nível cognitivo, fazendo ligações entre o que foi aprendido e o que está se aprendendo, nem sempre as estratégias podem ser vistas;
9. São frequentemente conscientes. O uso das EAs também exige intenção e consciência dos alunos;
10. Podem ser ensinadas. As estratégias, através de treinamento, são facilmente ensinadas e modificadas, independente das características próprias de cada aluno;
11. São flexíveis. A escolha, combinação, sequências e ordenação das estratégias variam de aluno para aluno;
12. São influenciadas por uma variedade de fatores. O tipo de tarefa a ser executada influencia o tipo de estratégia a ser utilizada. Há variações em função do grau de consciência sobre estratégias, o nível do aprendiz, o propósito de aprender uma língua, o estilo de aprendizagem, etc.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de se criar e elaborar estratégias para aprendizagem de línguas que combinem com as demandas e com os contextos individuais. Supomos que o progresso de um aprendente de línguas deve contemplar a intensidade e o tempo

dedicado ao estudo, bem como aproveitar as oportunidades para utilizar a língua-alvo, de forma comunicativa, aliado a uma devida motivação. Ademais, as EAs devem favorecer o desenvolvimento de experiências e de habilidades individuais que resultem em um estilo particular de atingir o domínio de determinado idioma, objetivo este que o estudante deseja alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, discorreremos, de forma concisa, sobre os conceitos de atitude e de estratégias considerando a área de aquisição de línguas estrangeiras/adicionais. Além disso, ressaltamos o papel desses constructos na aprendizagem de idiomas. Em seguida, tecemos algumas ponderações sobre o tema abordado.

No campo pedagógico, pressupomos que todo professor reconhece que as línguas possuem dialetos próprios de cada comunidade. A variedade que se fala está relacionada com as escolhas que se faz e com um estilo que é resultado da região em que se vive, da profissão que se exerce, da idade que se tem, dos diferentes grupos sociais aos quais pertencem as pessoas, entre outros fatores. Assim, acreditamos que as atitudes linguísticas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (discentes e docentes) devem ser consideradas.

Por último, no que diz respeito às EAs, defendemos que elas devem ser integradas às aulas de línguas e ensinadas aos estudantes de forma direta. Em outros termos, supomos que os alunos devem ser informados sobre o valor e a finalidade do treinamento consciente, no intuito de avançar cada vez mais no aprendizado.

REFERÊNCIAS

BALTHAZAR, Luciana. **Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região**. 298f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

- BENEVIDES JUNIOR, Francisco Tarcízio Cavalcante. **Estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em EaD**. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- BLANCO CANALES, A. **Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares**. Alcalá de Henares, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2004.
- BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato em Foz do Iguaçu**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma Introdução Crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CHAMOT, Anna Uhl. Language Learning Strategy Instruction: current issues and research. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- CHAMOT, Anna Uhl. Issues in language learning strategy research and teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**. v.1 n°. 1 p. 14-26, 2004.
- COHEN, Andrew David. Studying Learner Strategies: How we Get the Information. In: WENDEN E RUBIN. **Learner Strategies in Language Learning**. Prentice Hall International, 1987.
- COHEN, Andrew David. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.
- COHEN, Andrew David. **Strategy training for second language learners**. ERIC Digest, August, 2003.
- COUPLAND, Nicolas. **Style: language variation and identity**. New York: Cambridge University Press, 2007.
- ESTRATÉGIA. In: *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 840.
- ESTRATEGIA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estrat%C3%A9gia>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- GOMES, Aline Silva. **Motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. **Actitudes lingüísticas en una comunidad bilíngüe y multilingüe**: área metropolitana de Valencia. Valencia: Universitat de Valencia, 1998.
- GRIFFITHS, Carol. Language learning strategies: theory and research. **Occasional Paper n° 1**, February, 2004.
- KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**. issues and implications. Harlow: Longman, 1985.

- LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. 4 ed. revista e ampliada. Trad. Dante Moreira Leite. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MAKUC, Margarita. La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos. **Magallania**. v. 39, n. 2, p. 105-112, Chile, 2011.
- MAREFAT, Hamideh; SHIRAZI, Masoomeh Ahmadi A. The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary by EFL learners. **The Reading Matrix**, v.3, n.º.2, set, 2003.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel, 2009.
- OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies: what every teacher should know**; New York: Newbury, 1989.
- OXFORD, Rebecca L. **Language learning styles and strategies**. Berlin, Walter de Gruyter, 2003.
- PINILLA-HERRERA, Ángela; COHEN, Andrew D. Estilos y estrategias de aprendizaje. In: MUÑOZ-BASOLS, Javier; GIRONZETTI, Elisa; LACORTE, Manel (org.). **The routledge handbook of spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2**. Londre e Nova Iorque: Routledge, 2019.
- RONCEL VEGA, Víctor M. **Aprende-le: Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española**. RedELE: Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, n. 9, 2018. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gov.es/dam/jcr:90c01f73-a493-4fd-8-ab66-35c52dddc235/2007-redele-9-07roncel-pdf.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- RUBIN. Joan. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: Wenden & Rubin (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall International (UK), 1987, p. 15-30.
- RUBIN. Joan. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quarterly** 9, 1975, p. 41- 51.
- SCHMECK, R. R. Individual differences and learning strategies. In: WEINSTEIN, Claire; GOETZ Ernest; ALEXANDRE, Patrícia. (org.) **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation**. New York: Academic Press, 1988.
- SCHUNK, D. H. **Learning theories**. An educational perspective. New York: McMillan, 1991.
- STERN, Hans Henrich. What can we learn from the good learner? **The Canadian Modern Language Review**, n. 34, 1975, p. 304-318.
- VALLE ARIAS, Antonio et al. Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. **Revista Latinoamericana de Psicología**, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 425-461. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>. Acesso em: 2 jan. 2024.

WENDEN, Anita. **Learner Strategies or Learner Autonomy**. New York: Prentice Hall,1998.

TRABALHO, FÉ E SAMBA: MODALIDADES DE PERTENCIMENTO NO CONTO “AS IRMÃS LIMEIRA E O SAMBA DE RODA” DE HELENA DO SUL

Claudio Roberto da Silva Mineiro²⁷

INTRODUÇÃO

Este texto tem como proposta de discussão a análise do conto “*As irmãs Limeira e o samba de roda*”, de Maria Helena Vargas da Silveira, ou Helena do Sul²⁸: negra, professora, natural de Pelotas-RS (1940-2009). Helena do Sul teve obras publicadas que variaram entre poesias, crônicas, novelas sociais e contos. Ao falar em literatura de autoria negra, percebe-se que a lacuna de nomes continua grande. Pouco se lê e pouco se sabe referente aos autores negros na academia, e quando se fala de autoria negra feminina o silêncio e o vazio parecem ser ainda maiores. Contudo, comparado a outros períodos, não se pode negar que esta visão que ignora a existência de autoria negra, bem como o negro como personagem central no campo das produções literárias está atenuando. Isto porque, de acordo com Duarte (2008)

No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento extremamente rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu corpus, tanto na prosa quanto na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. (p. 11).

²⁷ Doutorando em Letras/Literatura (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2093945286770336>

²⁸ A chamada para a autora aqui adotada será a de Helena do Sul, por suas razões que são uma tanto óbvias: primeiro, porque o livro **Rota Existencial** o qual recepiona o conto em análise assim faz referência; segundo, porque, ao se intitular como “*Helena do Sul*”, ela reforça a ideia de que é necessário dar voz às mulheres negras do sul e, de certo modo, firma-se como um ato de resistência e poder.

O conto estudado aqui está estruturado de tal forma que pode ser entendido como um convite à reflexão sobre as necessidades individuais coletivas de cada sujeito nos lugares onde estão ou transitam, no sentido de sempre estar a experimentar e inaugurar interações sociais, característica nata do ser humano. Como uma estratégia de escrita para buscar entender algumas intenções do conto, adotamos aqui um método organizacional que foca nas dimensões de identidade das “irmãs de Limeira” e seus conflitos.

Primeiramente, será observado questões ligadas à origem das protagonistas que ocupam espaço no enredo, e um olhar para sua ancestralidade. Em seguida, serão vistas as dinâmicas de identidade ligadas às suas crenças e devoções. Por fim, se atentará para os desejados sambas de roda, lugar de encontro de muitas negras extravasarem num bailar de alegria. Todas estas dimensões de identidade (origem, crenças e samba de roda) são vetores que, inegavelmente, lhes unem e, ao mesmo tempo, confluem para modalidades de pertencimento.

A constatação de que personagens transitam em meio à cultura afro e os outros grupos culturais do Recôncavo Baiano²⁹ nos leva à concepção do lugar como uma encruzilhada de múltiplas culturas. Intenciona-se aqui assinalar como o pertencimento pode aparecer se caracterizando como um eixo temático na tessitura da narrativa em questão. Assim, se atentará para as representações da vida cotidiana das irmãs Limeira em suas interações intra e interculturais, a partir dos seus trânsitos dentro comunidade de Cachoeira, uma das cidades do Recôncavo Baiano, num estudo das relações multiculturais do conto e o exame da narração das experiências das negras lavadeiras, sempre marcadas por um profundo senso de pertença.

²⁹ O **Recôncavo Baiano** é uma das regiões brasileiras de maior influência da cultura africana, está localizada em torno da Baía de Todos os Santos, abrangendo toda a região metropolitana de Salvador, sendo uma das áreas produtivas mais antigas do Brasil. A primeira atividade desenvolvida na região foi o extrativismo, com a retirada do pau-brasil, depois o plantio da cana-de-açúcar. As cidades históricas contavam com cerca de 400 engenhos edificados no período colonial. A região foi um importante entreposto para a chegada de negros capturados para o trabalho escravo no país. Da intensa presença negra, surgem manifestações culturais que hoje identificam todo o Brasil, como o samba, por exemplo. **Cachoeira** é uma das cidades mais importantes da Bahia, por ter o mais rico acervo arquitetônico, após Salvador. O povoamento de Cachoeira começou no século XVI, nos dois séculos seguintes, já figurava entre as cidades mais importantes do país, nela ocorreram importantes fatos da construção da história nacional, como as lutas pela Independência do Brasil em 1822.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: IDENTIDADE(S) E SENTIMENTO DE PERTENÇA

Já que a proposta deste trabalho é observar as dinâmicas identitárias de pertencimento e suas implicações a partir dos deslocamentos e dos movimentos rotineiros de personagens negras entre si e com sujeitos membros de outros grupos étnicos-raciais, antes é necessário rememorar, mesmo que de forma breve, o conceito de identidade cultural e, de modo especial, a noção de pertencimento, bem como o contexto histórico-social da mulher negra e o lugar que ela ocupa no âmbito das produções literárias.

Ao refletir sobre identidade, é prudente aceitar que anteriormente era um conceito concebido como sendo algo unificado e estável, todavia o sujeito moderno agora se mostra fragmentado, composto por várias identidades. Os indivíduos estão inseridos em um grande número de instituições, cada uma delas, caracterizada por diferentes contextos materiais e espaciais, num conjunto de elementos simbólicos. Kathryn Woodward (2000) comenta que diferentes contextos sociais levam a diferentes significados sociais. Também “a etnia e a ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (In: SILVA, p. 31).

Ela ainda acentua que em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas é, na verdade, diferentes posicionamentos pelas inúmeras expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (2000, p. 30). No interior do sujeito, há identidades contraditórias, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente deslocadas. Tendo em vista que as pessoas vão assumindo identidades variadas em momentos diferentes, de acordo com as formas com que são representadas ou interpeladas nos sistemas sociais que as rodeiam, sendo a identidade considerada como uma “celebração móvel”, ou seja, sem um caráter fixo ou estável e pode “ser ganhada ou perdida” (HALL, 2005, p. 21). Para Santiago, o intelectual brasileiro, no século XX, vive o drama de ter de recorrer a um discurso histórico europeu, que o explica (mas que ao mesmo tempo o destrói) ou se constitui sem a carga cultural da Europa.

Como ‘explicar’ a ‘nossa’ constituição, como refletir sobre a nossa inteligência? Nenhum discurso disciplinar o poderá fazer sozinho. Pela História Universal, somos explicados e destruídos, porque vivemos uma ficção desde que fizeram da história europeia a nossa estória. Pela antropologia somos constituídos e não somos explicados, já que o que é superstição para a História, constitui a realidade concreta do nosso passado (SANTIAGO, 1982, p. 17-18).

Desta forma, estamos numa encruzilhada: ou nos explicamos, ou nos constituímos. Para Santiago (2000), essa é uma sociedade entre a figura do europeu e do autóctone, sendo preciso buscar a explicação da constituição brasileira através de um lugar que corresponderia a um terceiro espaço onde surge algo novo. Com a negação de qualquer tipo de cultura pura, imutável no tempo e no espaço, chama a atenção para o fato de que as diferenças culturais emergem como signos de uma comunidade concebida como projeto, “ao mesmo tempo uma visão e uma construção” (p. 22), que retorna, com espírito crítico de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente.

Nestes movimentos e trânsitos culturais entre grupos diversos afloram os sentimentos em suas mais diversas categorias. No que se refere ao ambiente comunitário, são diversas as definições das relações destas categorias que vão para além de lugar. É preciso ter compreensão do senso de pertencer como um valor moral, estético, social, político, cultural, religioso dentre outros que precisam afirmados constantemente, visto que o sentimento de pertencimento geralmente se constitui também como “objeto de problematização”, ou seja, na ocasião em que o sujeito percebe “sua negação”. Isto fica perceptível porque

o sujeito se questiona pelos motivos que desencadeiam rejeição ou exclusão, de forma contínua. Historicamente, atores sociais que se destacam por algum indício de alteridade ou que pertencem a grupos minoritários/periféricos tendem a fazer essa experiência mais frequentemente (MATHIAS, 2023, p. 168).

É por meio deste senso de pertença que as pessoas desenvolvem suas identidades em diferentes espaços de convivência, e este pertencer constitui

o compartilhamento de características, vivências, práticas e sentimentos comuns com outros membros das comunidades, desenvolvendo então o sentimento de pertença. Mas, ainda segundo Mathias (2023), todas as pessoas e de todos os grupos sociais, por força de sua natureza, carecem de pertencer, não sendo esta carência única e exclusiva de quem está inserido em grupos ou comunidades minoritárias.

A necessidade de pertencimento, contudo, não se restringe a grupos minoritários ou excluídos do direito de participação. Trata-se de um anseio que parece caracterizar a condição humana, tendo seu início na relação entre mãe e bebê e que se repete infinitamente nas diferentes modalidades de interação, tecidas ao longo do percurso existencial, sob diversas máscaras (p. 167).

Como descrito por Berger e Luckmann (2004), através do pertencimento os sujeitos encontram ânimo para legitimar suas identidades nos mais diferentes contextos de convivência, num compartilhamento de características, experiências e vivências com outros membros comunitários. Para Tuan (1983, p. 74), o lugar pode ser encarado como um tripé: percepção, experiência e valores, ou seja, os lugares são carregados e preservam significados. Eles abrangem as ocupações de territórios comuns que os indivíduos usufruem, bem como todas as suas interações e vínculos presentes nos laços familiares, nas práticas entre irmandades religiosas, nas idênticas práticas laborais, nos clubes recreativos e nas mais diversas agremiações que a sociedade possa dispor. Entretanto o pertencimento possui um sentido duplo o de “pertencer” a um grupo ou espaço e o de “ser” alguém com determinada identidade. Pertencer está para além da lógica reducionista e simplista, exige uma postura conectiva consigo mesmo, com os outros e com o universo.

Nesta linha, dentre os inúmeros grupos sociais e comunitários existem também aqueles que agregam os povos negros, em especial as mulheres negras que “têm muitas formas de estar no mundo”, mas convivem num cenário que não lhe é nada favorável e estão inseridas num contexto de clara discriminação, “as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos,

violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor”. (WERNECK, 2016, p. 13). Esta conjuntura social degradante da mulher negra pode ser vista a partir da consideração sobre a significado de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw. Esta pesquisadora afro-americana diz que “a interseccionalidade é um conceito e uma abordagem metodológica que possibilita aos sujeitos analisarem as várias realidades existentes entre os grupos sociais historicamente excluídos” (2002, p. 90).

Ao mirar para qualquer comunidade de mulheres negras, é possível identificar inúmeros atravessamentos que as rotulam e as oprimem, mas pelos menos dois desses atravessamentos que apontam para opressão são claramente visíveis: raça e gênero. A identidade das mulheres negras mundo afora é gravemente marcada pelo racismo e pelo sexismo e estas marcas ainda insistem em deixar as mulheres negras invisíveis ou marginalizadas, sem considerar que “uma mulher negra tem experiências distintas de uma mulher branca e vai experienciar gênero de outra forma” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Muito embora pertencendo ao mesmo gênero, existem pautas divergentes entre mulheres brancas e mulheres negras, isto porque elas ocupam “lugares de fala” diferentes, e que divergem em suas ambições. Daí a razão de atentar ao termo *afrofeminina*, cunhado por Santiago (2012) no qual defende que

literatura afrofeminina é uma produção de autoria de mulheres negras que se constitui por temas femininos e de feminismo negro comprometidos com estratégias políticas civilizatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/feminismos por elementos e segmentos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras. Em um movimento de reversão, elas escrevem para (des) silenciarem as suas vozes autorais e para, através da escrita, inventarem novos perfis de mulheres, sem a prevalência do imaginário e das formações discursivas do poder masculino, mas com poder de fala e de decisão, logo senhoras de si mesmas. (p. 155)

Por este rumo, mesmo sem o justo reconhecimento do cânone, inúmeras produções literárias têm procurado traduzir as dores e as discriminações sofridas pelas mulheres negras, assim como dar espaço para ecoar suas vozes que estão desde sempre silenciadas, a exemplo do conto “As irmãs limeira e o samba de roda”, agora analisado.

SENTIMENTO DE PERTENÇA: TRABALHO, FÉ E SAMBA DE RODA

O conto de Helena do Sul parece uma peça ficcional por excelência para dar vazão à uma gama de experiências que sustentam dinâmicas que possibilitam a criação de categorias de pertencimento em seus personagens. A primeira categoria que serve como ponto de partida para as representações de modalidades é aquela ligada ao lugar social que as negras ocupavam. Como um recorte social da vida e da rotina das lavadeiras, as “beiras das tinas” eram espaços formados por tesões e com poder de constituição como lugar privilegiado para as negras internalizarem configurações que permitiam organizarem suas categorias de pertencimento. Logo na apresentação do enredo, o conto situa o leitor e leva a compreender sobre a origem das irmãs Limeira que eram remanescentes de africanos que “foram escravizados e trazidos para trabalhar nos engenhos e lavouras de cana-de-açúcar do Recôncavo Baiano”. (SUL, p. 36)

Não apenas o lugar de origem era comum a todas as negras, mas o papel social que desempenhavam era exatamente o mesmo. Visto que existe a revelação da prática do subemprego herdado da escravidão de que “seguindo a maioria das mulheres negras de tempos passado, eram lavadeiras de exímios dotes”. Neste trecho, se por um lado não aparece um corpo sexualizado e erotizado da mulata como a história confirma, por outro lado é apresentada uma negra cujo corpo é relegado a uma condição restritivamente laboral desumanizada, que lhe deixavam cicatrizes com força de atravessar os tempos. A opressão racial é cruzada pela opressão social. Assim, está evidente na narrativa, que a violência deixa de ser apenas simbólica e assume um caráter e uma força física que marca os corpos femininos negros.

As condições de trabalho eram precárias. Em suas mãos, as lavadeiras traziam marcas do ardo trabalho “nas beiras das tinas”, como se ainda fossem as marcas de ferro e de chicotes herdado de seus ancestrais e o corpo cortado para este tipo de trabalho. Durante a semana toda, elas, na tarefa hostil que lhe era proposta, “gastavam as mãos nos lavados das patroas”. (SUL, p. 36). Neste sentido, por força desta metonímia, nota-se que estes espaços de trabalho deixam idênticas marcas no corpo e têm em si interações sociais comuns e evidentes práticas de organização das representações simbólicas. Elas “passavam lixa grossa nos pés para tirar a grossura dos vincos deixados pelos tamancos. Massageavam as mãos com gordura de Galinha de Angola para amenizar as rachaduras do sabão de soda” (SUL, p. 36).

Se as casas das patroas e as beiras das tinas serviam de lugar social de representação, os encontros e momentos de fé igualmente marcam no enredo outra oportunidade de movimentos e encenações que agora irão produzir, dinâmicas de pertencimento religioso. As negras lavadeiras costumavam realizar alegres rituais, quando “cantavam pontos e rezas” estavam fazendo seus livres cultos ao sagrado e expressando suas crenças. O zelo, o temor e o capricho não faltavam para as negras quando tratava de pôr seus crédulos em prática.

Tiravam o pó das molduras dos quadros que mantinham na parede, exibindo as entidades de devoção. O trabalho tornava-se demorado, mas alegre, pois a limpeza dos quadros era acompanhada por um democrático recital de cantorias religiosas (SUL, p. 36).

O exercício da fé e as devoções lhes davam poder em suas “estruturas”, não apenas nos aspectos físicos, mas inclusive emocional, trazendo boas sensações como prazer, paz, ajudando a identificar o espaço que ocupavam no esquema social do mundo. Assim, “depois da faxina caseira e devoção às entidades, as irmãs apoderavam-se de uma nova estrutura energética” (SUL, p. 36). Ali tinham liberdade religiosa e por aqueles cultos se fortaleciam por completo para as veredas da vida. A fé e as práticas religiosas comuns apontavam para concretização de dinâmicas de pertencimento religioso.

Rezas, simpatias e benzimentos marcavam a rotina das lavadeiras, rezavam por crença, por devoção, rezaram também por necessidade para resolução de causas impossíveis. Quando ocorreu uma chuvarada, chamaram Maurício rezador, pois “foi um inferno aquela molhação. O sábado chegaria e as irmãs, com certeza, não teriam terminada a lavação”. Nesta passagem da narrativa, há uma clara invocação de figura mítica-religiosa de Santa Clara. Mesclaram rezas com simpatia, também “resolveram jogar sete vezes sete pedaços de sabão virgem em cima do telhado” para o tempo “clarear” e cessar as chuvas.

Depois das dinâmicas que levam à sensação de pertencer dadas nas árduas labutas das beiras das tinas e nas práticas devoções cumpridas, as negras lavadeiras se encaminhavam para o “quintal de Tia Gonçala”, afim de colaborar para fazer surgir e, assim, desfrutar as rodas de samba, adentrando noutra porta que possibilita as práticas simbólicas de pertencimento cultural. A narrativa se organiza de forma que é possível observar comportamentos que levam a uma confluência, firmada da configuração da memória individual e coletiva das lavadeiras negras. Por serem descendentes de escravos, as negras lavadeiras carregavam uma bagagem de desejo e saberes que estavam ligados aos lugares de socialização inicial dos familiares dos quais descenderam. Os sambas de roda eram os espaços construídos como resultados das semelhantes trajetórias de vida das negras lavadeiras.

Era, portanto, repletos de histórias, de lembranças, de símbolos e de marcas que traziam em si um pouco de cada uma delas, legitimando sua pertença e reafirmando o seu capital cultural comum, num espaço e num tempo singular. Eram nos sambas de roda, longe das casas, do fardo e do julgo pesado das patroas, que as lavadeiras deixavam aflorar seus encantos e transparecer suas sensações àquele grupo de festeiras sambistas, pois “quando o sábado chegava, viravam as costas para lavação. Faziam coisas sempre iguais, porém muito diferentes de esfregar sabão em pano sujo. Revelavam um tanto dos dotes invisíveis”. (SUL, p. 36).

Essa necessidade de encontros festivos, concretizados nas rodas de samba, revela uma movimentação das negras lavadeiras em estar num lugar social no qual pudessem encontrar prazer, cantar e sambar com negras e negros vindos

de todas as bandas e vielas próximas nesse espaço de todos os sábados surgia uma luta para extinguir (ou ao menos esquecer) a exclusão sofrida e dar vasão ao sentimento de pertencimento. As reuniões dançantes abriam rodas de samba que quebravam a invisibilidade e o silêncio das negras lavadeiras. As irmãs limeiras eram as primeiras sambadeiras a chegar e as últimas a deixar o quintal, onde revelavam muitos outros dotes que ficavam invisíveis nas beiras das tinas. (SUL, p. 38). O lugar servia de passarela de samba e possibilitava a consideração do passado com força de vislumbrar o futuro. A junção de batucar de tambores e cantorias sobre um chão de muito samba resgatava os sentimentos de identidade e reforçava o senso de pertencer das negras sambistas. Existiam todo um envolvimento e preparação para o sábado de festa no quintal da Tia Gonçala, as lavadeiras reforçavam o frisar dos cabelos e

Tranquilas preparavam enroladinhos nos cabelos para que ficassem crespinhos e bonitos na hora de pentear... Davam banho no sexo, um banho de malva cheirosa. Ficavam novinhas e perfumadas. Cada uma fazia a reparação afirmativa de si mesma. (SUL, p. 36/37).

Este movimento de fazer uma “reparação afirmativa de si mesma” quando penteavam seus cabelos, aponta para o reforço de uma tomada de consciência que sinaliza para o empoderamento das mulheres negras. Elas aceitam e cuidam de seus cabelos crespos e cacheados, não lançando mão de alisamentos químicos e artificiais, por exemplo. No samba empoderavam seus corpos por completo, ali, de fato, tornavam-se negras de forma muito mais veemente, já que “ficavam feitinhas da cabeça aos pés”. Os rostos maquiados e a boca de vivo batom ajudavam no feitio do espaço e davam nova aparência ao lugar. Tama- nha era a sensação de alegria, bem-estar e liberdade que, ao som de pandeiros, tambores e muita palma nas mãos, a beleza das negras aflorava com esplendor nas passarelas daqueles sambas de roda.

Gente vindas de vários lugares ajudavam o samba de roda ganhar corpo e vida. Ele “ficava cada vez melhor, mais animado, mais sambado ao som dos cavaquinhos, dos violões, dos bandolins, no quintal de Tia Gonçala”. (SUL, p. 37). Para aquela comunidade negra o samba era algo “divino”, não superava

apenas as alegrias e os prazeres das festas religiosas. O encontro de “samba de roda era uma beleza de reunião dançante. Lá estavam as meninas de todos os sábados” (SUL, p. 37). Naquele lugar de samba e lazer, os festeiros buscavam uma conjuntura menos hostil e que estivesse em consonância com seus anseios, ao mesmo tempo que olhavam o passado com olhar de imigrante, lançavam-se num futuro coletivo no qual encontrassem seu espaço de origem.

O elo referente a sua matriz cultural vinha da raiz de um desejo grupal de estar juntos. Negras vindas de todos os nortes formavam, portanto, somente um corpo desejan-te, não mais individual, no qual não existiam sentimentos estranhos e alheios, mas sensações e recordações semelhantes e coletivos. A valorização do espaço festivo prestava para reforçar os laços do grupo, permitia desencadear aproximações afetivas com a comunidade negra, além de fortalecer as emoções desconhecidas por membros de outros grupos étnicos-culturais.

Os sambas de roda representavam um legado que proporcionava dinâmicas para manifestação das práticas artísticas culturais simbólicas que corroboravam no sentido de ratificar e firmar-se como uma modalidade de pertencimento. As emoções e afetividade só pode ser bem realizada, pois houve um olhar e uma entrega para sentimentos coletivos e individuais, expressos em cada uma das negras nas rodas de samba, que desfrutavam com alegria aquilo que faz parte da sua essência de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui é possível considerar que as representações referentes à raça estão, inclusive, ligadas às construções do sentimento pertencimento étnico-racial das personagens. A sensação estar ligado, aqui neste caso, privilegia, além do lugar, as emoções e a afetividade que este espaço proporciona a todo o conjunto das comunidades de mulheres negras lavadeiras. As relações de identidade são mescladas no processo de apropriação e de territorialização do próprio lugar, isto porque os sujeitos desenvolvem valores atrelados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica, numa recriação do espaço onde vivem e no qual se identificam e revelam sua pertença.

O modelo de vida de membros dos grupos de comunidades negras está relacionado às formas de trabalho, ao que se alimentam, como desfrutam do lazer, o modo como professam crédulos religiosos, dentre outras dinâmicas de representações comunitárias que estão cheias de histórias e marcas que trazem em si um pouco do passado de cada um dos sujeitos que compõem estes grupos. Por este norte, é possível considerarmos que a literatura negra é fruto de um imaginário que no curso do tempo se articula e se transforma.

Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo. (IANNI, 1988, p. 91).

A leitura crítica do conto permite identificar traços do passado do povo negro nas linhas imaginárias de seu enredo, assim como entender que a estrutura de dominação parece predominar como realidade atroz ainda na contemporaneidade. Os negros foram “libertados” numa medida tomada à época, contudo jogados às ruas totalmente descamisados, fato que contribui com a perpetuação do racismo e do preconceito e abriu espaço para a falta de inclusão do negro no mundo do trabalho mais qualificado e sem a subutilização da força de trabalho negra, sobretudo da força de trabalho da mulher negra, visto que nela está o

elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. Dessa maneira, a “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não mudou muito. (...) Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra como por seus antepassados terem sido escravos. (NASCIMENTO, 1976).

Em contraposição a tudo aquilo que está, de certa forma, naturalizado na sociedade, Helena do Sul com sua própria voz, torna-se uma “eu-enunciadora” negra. Ela fala sobre as mulheres negras que estão em posição desfavorável na escala ocupacional do mundo de trabalho. Assim, pela sua construção artística, colabora para construção da epopeia negra e revela uma espécie de nova ordem simbólica das coisas. Este modo de ver, sentir e entender o mundo pelo olhar do povo negro está tanto nas ocupações laborais e nas crenças, como nas rodas de samba e consistiram como um instrumento para confirmar sentimento comum das mulheres negras, potencializando-as como protagonistas da sua própria história e da história de sua gente, tudo imerso nas intersubjetividades e posto num universo um tanto hostil e muito complexo, marcado por discriminações culturais e intolerâncias religiosas.

De tal modo, na estrutura da narrativa do conto analisado, o negro além de aparecer como tema, tem sua história ligada a seus ancestrais como o eixo principal do todo textual, visto que é respeitado a bagagem cultural das negras e dado espaço a tudo àquilo que tem relação com suas vivências, tradições e com a história de vida de seu povo. Estas características estruturais do conto contribuem para encontrar seu espaço ao par de outros textos com temáticas afro-brasileira.

Um dos fatores que ajuda a configurar o pertencimento de um texto à Literatura Afro-brasileira situa-se na temática. Esta pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas conseqüências ou ir até à glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba. (...) A temática negra abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade. (DUARTE, 2008, p. 13)

Ao realizar o estudo deste conto, consideramos que autora afro-gaúcha mostrou preocupação em resgatar a memória que repousa no berço de sua ancestralidade, e que ainda resiste nas práticas de fé e no samba de roda, por exemplo. Além disto, ela se autorrepresentou e deu voz a outras mulheres negras, num trabalho de rompimento e rejeição de estereótipos que sempre as

marginalizaram e as colocaram em condições desumanizadas, na contramão do racismo estrutural ainda existente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em Movimento: Contribuições do Feminismo Negro*. In: **Estudos Avançados**, Vol. 17, nº 49, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, 2003, p. 117-133.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, n. 1, p. 171-263, 2002.
- DUARTE, Eduardo Assis. *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção*, em **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, p. 11-23, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IANNI, Octavio. *Literatura e consciência*, em **Revista do Instituto de Estudos Literatura afro-brasileira Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, nº. 28. São Paulo: USP, 1988.
- IANNI, Octavio. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- IANNI, Octavio. **Identidade cultural e diáspora**. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.
- SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2012.
- SANTIAGO, Silvano. **Vale quanto pesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SANTIAGO, Silvano. *O entre-lugar do discurso latino-americano*. In: **Uma literatura nos trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SUL, Helena do. **Rota Existencial**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MATHIAS Dionei. **Pertencimento: discussão teórica**. ALEA: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro. Vol. 25/1, p. 166-187, 2023.
- NASCIMENTO, Beatriz. *A mulher negra no mercado de trabalho*. In: **RATTS, Alex. Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, p. 126-129. 2006.
- RIBEIRO, Djamilia. **O Que É Lugar De Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- WERNECK, Jurema. Introdução. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 5ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

NOTAS PARA UMA *FUNÇÃO POIÉTICA* DA RECEPÇÃO LITERÁRIA NA POÉTICA CLÁSSICA

Edilson Alves de Souza³⁰

Joyce Felipe Anika³¹

Lia Roberta Gomes de Araújo³²

INTRODUÇÃO

O presente texto é um desdobramento das atividades realizadas em torno do projeto de pesquisa intitulado “Fundamentos de uma função poiética da leitura literária - Fase I”, que tem sido desenvolvido na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), particularmente no *Campus* Binacional de Oiapoque. O objetivo principal do projeto é verificar de que modo a experiência com o texto literário cumpre uma **Função Poiética** e como ela aparece na reflexão crítica associada à chamada Poética Clássica. Assim, este trabalho se inscreve na esteira desse objetivo apresentando uma parcela dos resultados alcançados.

A princípio, é importante destacar que Poética Clássica, convencionalmente, compreende o agrupamento de autores e obras da Antiguidade pertencentes à tradição reflexiva greco-romana que se ocupou do estudo teórico-crítico da literatura. Os gregos Homero, Platão e Aristóteles e os romanos Horácio e Logino são parte desse grupo, que forma o elenco de pensadores que construíram o alicerce que serviu de base para edificação da área dos Estudos Literários e de seus principais eixos de investigação: a história, a crítica e a teoria literárias.

³⁰ Doutor em Letras e Linguística (UFG). Professor adjunto (UNIFAP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7172652832929346>

³¹ Graduanda do curso de licenciatura em Letras – Português e Francês (UNIFAP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4116180521527045>

³² Graduanda do curso de licenciatura em Letras – Português e Francês (UNIFAP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2629484734013445>

Entre os diversos assuntos que, de forma seminal, os teóricos e críticos clássicos abordam em suas obras estão: (1) os meios, os modos e os objetos da criação artístico-literária e (2) os efeitos que ela pode produzir. O segundo tema – que ganhou considerável aprofundamento na contemporaneidade, sobretudo a partir das teorias da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser –, que é objeto de nosso interesse no referido projeto de pesquisa e neste texto, coloca em cena a recepção de arte e seus efeitos e, conseqüentemente, dá relevo à figura do espectador/leitor³³.

O leitor tem se despontado enquanto categoria de estudo e tem oferecido um conjunto de reflexões importantes para a compreensão do fenômeno literário (COMPAGNON, 2014). Isso fica mais claro se nos colocarmos as seguintes questões: quem constrói o sentido de uma obra: o autor, o texto ou o leitor? Qual a função do leitor ante o processo de interpretação? Quais os efeitos estéticos que o poema, a narrativa e o teatro podem provocar? Esses efeitos são apenas emocionais e momentâneos ou podem ser ideológicos e somáticos?

É diante de questões como essas que se coloca o projeto “Fundamentos de uma função poiética da leitura literária - Fase I”, na busca por possíveis respostas na direção do entendimento de que o texto literário e o leitor mutuamente se **constroem** no ato da leitura. O presente trabalho, como parte e um recorte dessa conjectura, visa discutir como essa relação dialógica entre texto e leitor, que incorpora esse aspecto de construção e produção (que é a **Função Poiética**), é examinada em obras teórico-críticas da poética clássica, especificamente da *República* de Platão.

³³ Com a nomenclatura “espectador/leitor” incluímos como parte da reflexão a compreensão de que o ato da leitura está associado à recepção e à percepção geral do objeto de arte e, por isso, não restringe a concepção de “leitor” àquele sujeito que realiza a decodificação de textos em linguagem verbal. É sob essa perspectiva que, por questões didáticas, doravante utilizaremos apenas o termo “leitor”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizarmos a nossa investigação, considerando o objeto e os objetivos delimitados e propostos no supracitado projeto e neste trabalho, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica, pela qual entramos em contato com autores e obras da antiguidade clássica, abordando-os verticalmente naquilo que colaboram para identificar e compreender essa **Função Poiética**.

O presente texto se ocupa da *República* de Platão, principalmente dos Livros III e X, nos quais o filósofo deixa explícito seu posicionamento sobre a atividade do poeta e os efeitos da poesia na formação do homem e também assinala como uma obra de arte pode produzir/sugerir comportamentos e levar as pessoas a assumirem certos posicionamentos ideológicos e morais dentro do jogo social. Esse aspecto de produção, de *poiesis* concernente aos efeitos estético-literários nos interessam e demonstram como o autor grego cria indícios para postularmos o que temos chamado de **Função Poiética**.

REFERENCIAL TEÓRICO

As respostas às indagações sobre a recepção, a leitura e o leitor têm ocupado uma plêiade de estudiosos, entre os quais estão: Stanley Fish (*Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*), Umberto Eco (*Lector in fabula* e *Obra aberta*), Roland Barthes (“A morte do autor”) e também os já citados Hans Robert Jauss (*A história da literatura como provocação à teoria literária*) e Wolfgang Iser (*The Implied Reader* e *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*). Esses autores, com suas respectivas obras, demonstram como o estudo sobre a recepção e a leitura forma um campo epistemologicamente bastante complexo (e cientificamente produtivo) ao mesmo tempo em que assinalam que leitor deve ser considerado nas relações entre hermenêutica e estudos literários.

Com este texto, associamo-nos a esses estudiosos e, neles respaldados, partimos da seguinte hipótese: o leitor tem papel ativo na interpretação literária e é um ente indispensável para a construção de sentido da

obra, que, por sua vez, independente de gênero a que pertença, produz efeitos emocionais, ideológicos e somáticos em que a lê. Este último aspecto, o efeito, nos encaminha ao entendimento de que a leitura não é um ato passivo e que a relação entre texto e leitor produz algo, provoca alguma ação no sentido de que o ato de ler, além de implicações de ordem estética, engloba aquelas de natureza ética, moral, filosófica e somática.

É com base nisso que acreditamos que há uma **Função Poiética** (do grego *poiesis*, “produzir”, “fazer”) na recepção literária, que pode ser identificada nos supracitados autores e também nos que os antecederam, como aqueles vinculados à poética clássica. Homero (*Ilíada* e *Odisseia*), Platão (*Íon*, *Crátilo* e *República*), Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, *Política*, *Retórica* e *Poética*), Horácio (*Epistula ad pisonem* e *Odes*) e Longino (*Do Sublime*) apresentam e discutem, com ênfases e detalhamentos distintos, como **poeticamente** a recepção de literatura pode acontecer.

Apoiada nesses autores, antigos e contemporâneos, nossa pesquisa tenta verificar a existência da função poiética na experiência com o texto literário. Neste trabalho, fazemos um recorte e nos concentramos naquilo que diz a poética clássica sobre essa função, especialmente Platão, na *República*.

ANÁLISES DE RESULTADOS PREVISTOS

Para identificar a Função Poiética nas discussões empreendidas pelo filósofo Platão, é interessante recobrar a visão sobre poesia que ele expressa na *República*. O que nos interessa nessa visão pode ser percebido em dois momentos distintos e complementares: o primeiro no Livro III e o segundo, no Livro X.

No Livro III, Platão, através do personagem Sócrates, manifesta sua inquietação com a formação das crianças que habitarão uma sociedade ideal – esta seria a república, que intitula a obra em questão. A atenção dispensada à educação infantil está relacionada à preocupação com aquilo que “devem ouvir desde criança, e aquilo que não devem, aqueles que haverão de honrar as divindades e os pais, e que haverão de ter em grande conta a amizade entre as pessoas” (*República* 386a). Os habi-

tantes da república, desde a mais tenra idade, deveriam receber influxos morais e religiosos corretos para que tanto a honra devotada aos pais e aos deuses quanto as relações interpessoais fossem calcadas em valores que os levassem a uma visão adequada, verdadeira sobre a natureza das coisas. É partir dessa observação inicial que Sócrates afirmará a necessidade de sermos “vigilantes também a respeito daqueles que contam [...] histórias [...], pois suas histórias não são verdadeiras nem úteis” (*República* 386c), e vai defender a censura de várias passagens dos poemas de Homero, a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Para o Platão da *República*, a poesia homérica deturpava a imagem que se deveria ter dos deuses, das pessoas, da vida e da morte e, com isso, desvirtuava os cidadãos; ela, a poesia, desencaminha as pessoas, fazendo-as agir de forma desordenada e adotar um comportamento incompatível com os papéis assumem socialmente. Contudo, de nenhum modo essa negativa sobre a produção poética está relacionada ao fato de que as histórias, as epopeias não fossem esteticamente bem construídas. Pelo contrário, foram (e ainda são) obras-primas. Mas os princípios idiossincráticos de alguns de seus trechos não coadunavam com o que o filósofo entendia como saudável para formação dos cidadãos da cidade platônica. Por essa razão, Platão (*República* 387b) vai dizer: “Palavras iguais a estas e outras do mesmo tipo, pediremos licença a Homero e aos demais poetas para que não se ofendam se as eliminarmos. Não que a maioria não as considere poéticas e suaves, porém, quanto mais poéticas, menos devem chegar aos ouvidos de crianças e de homens”.

Mesmo com a (aparente?) reverência que tem pelas obras homéricas, o filósofo avança da reprovação de alguns trechos para a repreensão plena do poeta: a censura abriu espaço para expulsão do poeta de sua república:

Assim, pois, se um homem perito na arte de tudo imitar viesse à nossa cidade para exhibir-se com os seus poemas, nós o saudaríamos como a um ser sagrado, extraordinário, agradável; porém, **lhe diríamos que não existe homem como ele na nossa cidade e que não pode existir; em seguida manda-lo-íamos para outra cidade**, depois de

lhe termos derramado mirra na cabeça e o termos coroado com fitas (*República* 398a, grifos nossos).

A posição radical do autor, se bem observada de perto, está revestida de uma atitude ponderada. As motivações que justificam essa expulsão são apresentadas como razoáveis se considerarmos que têm como base a instituição de uma cidade ideal, de uma sociedade que proporciona às pessoas uma vida justa, equilibrada e sem excessos – e que, em razão disso, não poderia abrigar um comportamento em direção contrária. Por isso, ainda no Livro III, há um desejo (que não sabemos se é apenas retórico) de conciliar a poesia e os fundamentos políticos da república platônica. Isso, talvez, seja consequência do fato de que Homero era tratado como educador na Grécia antiga (JAEGER, 2013, p. 60) – e o próprio Platão teria sido fruto desse modelo pedagógico (*República* 595c). Werner Jaeger (2013, p. 60), a esse respeito, destaca que a “concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável dessa concepção geral e, por assim dizer, a sua manifestação clássica”. E ainda acrescenta que “[n]em a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda a poesia” (JAEGER, 2013, p. 60).

Sob essa perspectiva, notamos que os comentários da *República* constituem uma forte crítica, não apenas à poesia, mas, sobretudo, ao sistema educacional grego e às bases que sustentam a civilização engendrada por essa pedagogia. Platão advogava que, ao invés de Homero, a filosofia é que deveria reger a formação do homem grego. A filosofia, diferente da poesia, conduz o indivíduo à verdade, à ordenação de sua alma: “As forças ordenadoras e normativas da alma, personificadas na filosofia, enfrentam o elemento pós-vivencial e imitativo que nela existe e do qual brota a poesia, como sendo-lhe simplesmente superiores, e exigem-lhe que abdique ou se submeta aos preceitos do *logos* [filosófico]” (JAEGER, 2013, p. 991). Em outras palavras: “A poesia estraga o espí-

rito dos que a ouvem, se eles não possuem o remédio do conhecimento da verdade. Isso quer dizer que se deve fazer descer a poesia para degrau mais baixo”. As razões desse posicionamento são explicitadas no Livro X da *República*, quando, em nossa leitura, percebemos que a atitude conciliatória dá lugar para uma mais firme e contundente postura sobre a não-presença do poeta da república.

No Livro X, Platão desenvolve com mais detalhe a discussão da poesia como imitação (*mimesis*) iniciada no Livro III, identificando a produção poética à aparência. Isso porque a cosmovisão platônica se assenta na noção de que há dois mundos: o mundo das ideias e o mundo das aparências. O primeiro é aquele no qual se encontra a essência, a verdade das coisas e é intangível; e o segundo é aquele no qual as coisas só se manifestam em sua aparência, que é um reflexo deformado da essência que habita o mundo das ideias. Aqui vemos, como bem sintetiza Jaeger (2013, p. 991), que a “luta trava-se em nome da verdade contra a aparência”. Os poemas homéricos têm seu valor rebaixado porque são *mimesis* e produzem apenas “aparências, e não objetos reais” (*República* 596e).

A argumentação do autor grego contra a poesia não se encerra na consideração a respeito de seu aspecto mimético. Se a *mimesis* é uma aparência deformada da essência que está no mundo das ideias, existe uma distância entre uma coisa e outra, entre a verdade e sua imitação no mundo físico (*physis*). De acordo com Platão (*República* 597a-e), essa distância é de três graus, e ele usa o exemplo de uma cama para explicar o que afirma. Desse modo, existem (1º grau) a cama em estado natural, criada por um demiurgo, com base na essência ideal; (2º grau) a cama manipulada, que ganha forma pela atividade de um artesão ou marceneiro; e, por fim, (3º grau) a imitação desse objeto (que seria a representação da cama) realizada por um poeta ou pintor. Percebemos que a produção do poeta é a mais distante do mundo das essências, o que colocaria o artesão, hierarquicamente, em uma posição privilegiada – logo depois do demiurgo – por se aproximar mais da essência da coisa (no caso, da cama).

A noção de que o poeta, “se é um imitador, estará por natureza afastado três graus do rei[-filósofo] e da verdade, assim como todos os outros imitadores” (*República* 597e), reforça a ideia platônica do Livro III de que as histórias homéricas não são verdadeiras e, por isso, se desejamos ordenar as potências e os impulsos de nossa alma devemos buscar a verdade, que tem como fonte a filosofia. O descredenciamento do poético se amplia se, refletindo à esteira de Platão, observarmos que, além de afastada três graus do real, a poesia, “desconhecendo a verdade”, passa a mimetizá-la e, com isso, iludir seus espectadores/contempladores, “porque os poetas criam fantasmas, e não seres reais” (*República* 599a).

Assim, é possível perceber que tanto o Livro III como o Livro X evidenciam a capacidade de penetração que o conteúdo poético tem sobre seu receptor, o leitor. A insistência, a contundência e a sofisticação filosófica do argumento platônico são uma demonstração de que o contato com o literário (e seus respectivos efeitos), além de implicações de ordem estética (*aisthesis*), engloba aquelas de natureza ética, moral, filosófica e somática. Isso quer dizer que a experiência com uma obra artístico-literária possui um aspecto de produção que, por um lado, denuncia que a relação entre texto e leitor não é passiva e, por outro, assinala que o leitor é impelido a agir, a produzir (*poiesis*) algo, alguma reação diante do efeito estético-literário produzido por determinada obra. Se o leitor, para o bem ou para o mal, não passa incólume ante a literatura, como bem destaca Platão, dar-se aí a função poética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que as reflexões aqui desenvolvidas estão em estágio seminal e receberão o devido aprofundamento ao longo da vigência da pesquisa. Não obstante a isso, é possível observar, desde já, a maneira como a visão platônica sobre poesia preconiza um efeito estético que nos faz ver que o contato com obra artístico-literária não é neutro. Tanto a obra como o leitor possuem seus *backgrounds*. O contato entre ambos, objeto de arte e apreciador, parece contar com esses repertórios,

que, com a experiência da leitura, mutuamente, recebem (ou se permitem receber) influxos um do outro, o que, por um lado, possibilita a compreensão e interpretação do que é lido/experenciado e, por outro (talvez não ao mesmo tempo), algum acréscimo, alguma alteração no repertório daquele que lê – o que, conseqüentemente, pode mudar seu modo de ver a vida, a si mesmo, o outro e o mundo,

Pensando a relação e a interinfluência entre o conteúdo poético e seu receptor sob esse viés, não discordaríamos de Platão sobre a capacidade que tem a poesia de moldar as consciências dos indivíduos. A *mimesis*, nesse sentido, não seria apenas um inocente jogo de imagens poéticas que mimetizam, à certa distância (de três graus, conforme Platão), o mundo (seja o das ideias, seja o das aparências), mas um potente instrumento que instaura uma realidade (à parte do real) que produz, por sua vez, um **efeito poiético** naquele que a experimenta e vivencia. Esse efeito poiético no sujeito pode ser emocional (fá-lo sentir alegre, triste, zangado etc.); ideológico-filosófico (muda sua (cosmo)visão sobre o mundo); e também moral (altera seus comportamentos (sociais) e os padrões éticos que os regem), de maneira que verificamos que as conseqüências de uma obra artístico-literária não apenas atingem o campo de percepção de forma virtual (no nível das sensações), mas forma somática, o que envolve tanto o corpo como a alma (do grego *anemos*, o princípio vital) de quem lê.

Assim, podemos constatar em obras teórico-críticas da poética clássica, especificamente na *República* de Platão, a presença de um aspecto de produção na recepção literária que dá fundamento à **Função Poiética**, que demarca os tipos de transformações por que passa o leitor em decorrência da experiência estética que pode ter por meio do contato com o texto literário.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Obras completas de Aristóteles*. Disponível em: <https://obrasdearistoteles.net/online/firmlgarist/>. Acesso: 15 jan. 2023.

- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- ECO, Umberto. *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HOMERO. *Iliada*. Tradução de F. Lourenço. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2013.
- HOMERO. *Odisseia*. Tradução de F. Lourenço. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2011.
- HORACIO. *Obras completas*. Traducción de Alfonso Cuatrecasas. Barcelona: Planeta, 1986.
- ISER, Wolfgang. *The Implied Reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins: University Press, 1974.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996-99. 2 v.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São. Paulo: Ática, 1994.
- PLATO. *Complete Works*. Edited by John M. Cooper. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1997. Disponível em: https://cful.lettras.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2022/03/Plato-Complete-Works-by-Plato-John-M.-Cooper-D.-S.-Hutchinson-z-lib.org_.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 6.ª ed. – São Paulo: Editora WMF/ Martins Fontes, 2013. (Clássicos WMF).

BATUQUE: BRUNO DE MENEZES E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Geysa Maquiné Batalha³⁴

INTRODUÇÃO

A literatura afro-brasileira no terceiro milênio é mais acessível e encontra-se mais presente no cenário do país. Entrementes, muito de sua visibilidade, hodiernamente, deve-se a pioneiros como Bruno de Menezes, que tem em sua produção poética *Batuque* um registro de enorme valor.

O tema deste capítulo, portanto, enfoca a obra em questão e se justifica por sua incontestável relevância histórica.

Quanto aos objetivos, o desenho desta pesquisa a classifica como descritiva, porque existe foco no detalhamento, apresentação ou especificação das características da mesma. Este capítulo objetiva efetuar uma análise crítico-literária do livro *Batuque* e analisar a literatura afro-brasileira na região Norte. No que tange à estratégia metodológica, esta possui abordagem qualitativa, porque observa aspectos de tamanha complexidade que apresentam dificuldade de medição numérica (GUILHERME; CHERON, 2021).

Optou-se por apresentar trechos poéticos com a grafia original da obra por dois motivos: preservar a disposição da produção conforme efetuada pelo autor e destacar a distância temporal que separa *Batuque*, em sua época pioneira, do mundo atual, valorizando a disposição do autor em se fazer presente naquele tempo longínquo, onde o negro possuía menos visibilidade ainda do que atualmente.

³⁴ Mestranda em Letras e Artes (UEA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0788283206390699>

OS ECOS DO BATUQUE

O *Batuque* de Bruno de Menezes ecoa desde a década de 30 do século passado no Brasil, introduzindo, valorizando e perpetuando a literatura afro-brasileira no Norte do país. O escritor, observador interessado nos problemas sociais de sua época, concedeu voz aos negros em seus textos. Com sua escrita, contribuiu para o crescimento do Modernismo na Amazônia, alavancando o movimento no local (WANZELER, 2018 apud MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023).

Uma de suas características modernistas mais marcantes, em termos de recurso do escritor, aliás, é a linguagem coloquial, sem preocupação com a rigidez da norma culta, além da falta de pontuação rigorosa.

Faz-se necessário revelar que a cultura africana adentrou na Amazônia através do Pará e do Maranhão e os primeiros afro-brasileiros precisaram se adaptar em uma Amazônia que, posteriormente, sofreu a influência dos seringueiros nordestinos no tempo da borracha. (MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023). Logo, a cultura afro-brasileira é um amálgama de elementos, e literatura afro-brasileira não é diferente: possui características próprias que se combinam com as existentes no Brasil.

Bruno de Menezes registrou em seu *Batuque* o que apreendeu através de sua presença na Amazônia paraense, tanto, no parecer de Wanzeler (2018 apud MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023) como pessoa, quanto pesquisador empírico, traduzindo em seus escritos olhares variados sobre a Amazônia do Pará, em suas práticas culturais.

Para Santos (2012) uma das principais marcas da literatura afro-brasileira é a escrita conhecida como de perfil existencial, caracterizada pela ênfase dos escritores nos valores, crenças e costumes da cultura do negro brasileiro. Santos (2012, p. 42) afirma que “[...] os textos afro-brasileiros são uma resposta a uma população que escuta a história de seu povo de maneira distorcida contada pelo outro, que reproduz por meio da literatura os estereótipos criados pela cultura hegemônica.” Destarte, é fator intencional característico dessa literatura a formação de um público

de leitores afrodescendentes, posto que a relação compreendida por “[...] leitor/texto/autor, na literatura brasileira implica quase sempre a invisibilidade do leitor negro.” (CUTI, 2002, p. 23 apud SANTOS, 2012, p. 42).

Bruno de Menezes nasceu em 1893, em Belém do Pará, e a sua poética tem grande relevância para diversos estudos na atualidade, pois traz com ela inúmeras informações para as diferentes áreas do conhecimento. Suas obras abarcam para além da literatura, a sociologia, a história e a antropologia como formas de enriquecimento de conhecimento acerca da Amazônia, e, para este trabalho, a religiosidade amazônica. (MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023, p. 62)

Tem-se, pois, com Bruno de Menezes, além de registros na área literária, registros que chegam até a esfera histórica e antropológica.

“*Batuque* é uma antologia poética que descreve aspectos da religiosidade africana introduzida na Amazônia e relata o homem amazônico que professa a fé católica, mas que ao mesmo tempo acredita nas forças dos orixás.” (MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023, p. 63). A religiosidade de *Batuque* revela uma combinação de povos distintos.

Santos (2012) esclarece que *Batuque*, inicialmente publicado em 1931, apresenta para a literatura da Amazônia a temática acerca do negro. Na concepção de Pereira (1993 apud SANTOS, 2012) a referida publicação revelou-se um marco na literatura do Pará, por ser uma obra rica em musicalidade e recursos estilísticos novos, os quais levaram o cheiro e os sabores africanos para o Norte do Brasil. Ademais, na obra supracitada não apenas foram evocadas lembranças fundamentadas nas tradições paraenses como também foi em *Batuque* que o autor atingiu a sua maturidade em termos poéticos e modernos.

O título do livro, conforme elucidado Fares (2005 apud SANTOS, 2012), significa *tambor* na África e é, ainda, uma dança desenvolvida pelos negros, em círculos, ritmadas pelas palmas das mãos e da percussão.

A poesia modernista usou uma linguagem diária popular portadora da temática negra e com a inclusão de vocábulos e expressões de cunho africano que já eram utilizados em solo brasileiro, na língua falada. Nesse sentido, o Modernismo contribuiu para conceder uma nova visão do negro no âmbito da literatura canônica do Brasil. O discurso poético do autor está na primeira pessoa, assim, na obra de Bruno de Menezes, é o negro quem fala (SANTOS, 2012).

Chega, assim a vez de o negro ter voz.

Maciel Júnior e Guedelha (2023) observam que o poema inicial de *Batuque* não possui título, podendo ser uma alusão ao peso pejorativo que ainda era conferido aos negros recém-libertos da escravidão, os quais não deveriam ter uma identidade. Complementando, a palavra *maribondo*, que surge, quando uma mulher branca, provavelmente a patroa da mulher negra a pronuncia, é uma espécie de “alvorada da carne” (MORAIS, 1996, p.83) em linguagem poética, quando os pruridos do sexo despertam os sentidos:

- Nêga qui tu tem?
- Maribondo Sinhá!
- Nêga qui tu tem?
- Maribondo Sinhá!”

(MENEZES, 1993, p. 215)

A força da sexualidade negra se apresenta, contrastando com um tipo de reação que provoca espanto, perplexidade da mulher branca com a situação.

Morais (1996) salienta que o nome que aparece no alto da página não é, de fato, o nome do poema e complementa que é o nome do livro. A interpretação pode ser a falta de identidade do negro da época, refletindo na ausência de título do poema inicial.

A métrica disposta pelo poeta procura criar uma descrição do batuque, em seu início, fazendo com que ele seja representado através do ritmo criado pelas palavras:

Rufa o batuque na cadencia alucinante

- do jongo do samba na onda que banza.
Desnalgamentos bamboleios sapateios, cirandeiros,
cabindas cantando lundus das cubatas.

(MENEZES, 1993, p. 215)

À título de exemplificação, pode-se citar o grupo das palavras *samba*, *onda* e *banza* e, ainda, *bamboleios*, *sapateios* e *cirandeiros*, que conferem movimento ritmado aos versos.

Ao longo de toda a obra, a linguagem utilizada pelo poeta é coloquial e isenta de regras de pontuação, sendo que o uso destas é mais evidente no fim de cada verso e não entre eles, especialmente nas estrofes com enumeração de palavras (MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023). Percebe-se também que as tônicas das palavras são deslocadas, como se o agrupamento se movimentasse e ainda vê-se a diversidade dos aspectos da gente mesclada, tanto nos gestos, quanto nos modos e, ainda, nos gostos:

Patichouli cipó-catinga priprioca,
baunilha páu-rosa orisa jasmin.
Gaforinhas riscadas abertas ao meio,
Crioulas mulatas gente pixaim...
[...]
Sudorancias bunduns mesclam-se intoxicantes
no fartum dos suarentos corposlisos lustrosos.
Ventres empinam-se no arrojo da umbigada,
as palmas batem o compasso da toada.

(MENEZES, 1993, p. 215)

Pode-se interpretar, de um modo curioso, a falta de pontuação como representação de um estado de movimentação de tamanho vigor que é como se as pessoas e coisas mencionadas não tivessem como pausar ou diminuir o ritmo de seus movimentos – o que, por exemplo, o ponto (para uma pausa maior) e a vírgula (para um intervalo em menor escala) representariam.

Em relação aos cheiros do acontecimento, tem-se a representação dos mesmos em palavras que remetem a fragrâncias como *patichouli*, *baunilha*, *jasmin*. Assim, o autor confere, além da possibilidade de

visualização da cena pelas palavras, a sensação dos aromas disponibilizados. Outros cheiros, como o de suor, também são registrados e gravados, como na palavra *sudorancias*.

Batuque acompanha o negro, de ancestralidade africana, que se adapta ao Brasil, sem se esquecer de suas origens na África. O escritor, ao se referir a *Pai João* em seus versos, do poema homônimo, destaca o negro que se abraçou (MORAIS, 1996):

Pai João sonolento e bambo na pachorra da idade
cisma no tempo de ontem.
De olhos vendo o passado recorda o veterano
a vida brasileira que ele viu e gosou e viveu!
Mãe Maria contou que o pai dele era escravo ...
Moleque sagica e teso, destro e afoito num rolo,
Pai João teve fama da capoeira e navalhista.

(MENEZES, 1993, p. 222)

A origem africana de Pai João é representada, por exemplo, pelo fato de o pai dele ter sido escravo, sendo seus costumes vivenciados em um tempo pretérito, quando Pai João conseguia praticar a capoeira. Mais uma vez, a falta de detalhes na identificação dos negros é evidente: o homem é conhecido como, no máximo, Pai João e a mulher como Mãe Maria, mas não há evidência de sobrenome, de uma identificação de família que aponte para as suas origens, sinalizando para uma identificação, porém incompleta, dessas pessoas.

Maciel Júnior e Guedelha (2023) sinalizam que a poesia de Menezes estabelece uma narrativa da religiosidade africana da incorporação das entidades ou energias oriundas da natureza que são conhecidas como Orixás. O sincretismo religioso é exemplificado de modo detalhado no *Batuque*, no poema *Oração da Cabra Preta*, quando santos católicos e Orixás são invocados:

“Minha Santa Catarina
[...]”
Com fé e “atuado” mestre Desiderio
chama por três vezes Ave-Maria

Santa Barbara São Longuinho
São Cosme São Damião.

(MENEZES, 1993, p. 255-256)

É interessante notar que a Ave-Maria remete, no catolicismo, a Nossa Senhora, assim como Santa Bárbara sincretiza Iansã, uma Orixá, prosseguindo, no poema, com o tradicional santo católico São Longuinho e os santos católicos São Cosme e São Damião sincretizando com os Orixás Ibeji (MACIEL JÚNIOR; GUEDELHA, 2023). É sabido que os africanos precisaram se adaptar aos costumes religiosos brasileiros e a terra, por ser majoritariamente (e por imposição) católica, não conferiria receptividade às manifestações religiosas puramente africanas. Com o sincretismo religioso, ocorre um tipo de adaptação às cores locais.

Morais (1996) ensina que o estado religioso definido como o do negro que recebe o Santo também está presente no *Batuque*, evidenciando um momento do espiritismo africano no poema *Toiá Verequête*:

A voz de Ambrosina em “estado de santo”
virou masculina.
O corpo tomou jeitão de homem mesmo.
Pedi um charuto dos puro Bahia
depois acendeu soprando a fumaça.
Seus olhos brilharam.
Aí o “terreiro” num gira-girando
entrou na toada cantada do “ponto”.
Era a “obrigação” de Mãe Ambrosina
Falando quimbundo na língua de Mina.
“Toiá Verequête!”
“Toiá Verequête!”

(MENEZES, 1993, p. 242)

Percebe-se a presença de palavras africanas dispostas no poema, como quando Ambrosina fala em quimbundo. O poeta confere uma maior autenticidade da africanidade de sua obra com o uso de palavras dessa origem. Conforme os versos se apresentam, intensifica-se a caracterização de um ritual tipicamente africano, com a incorporação de uma

entidade (*estado de santo*), o uso do charuto, a cantoria típica do momento em ocorrência, palavras típicas do ritual (*ponto, obrigação*) e a entonação com energia oriunda da entidade incorporada.

Ao ler-se atentamente o livro de Bruno de Menezes compreende-se que o *africano* ainda acompanha os brasileiros, na mentalidade rústica do povo e em muitos aspectos das relações sociais no país. A africanidade tende a crescer cada vez mais conforme os anos se passam, pois é notável o número de adeptos associados às suas crenças, cultos e diversões, sendo algumas, inclusive, de caráter tradicional e por isso mesmo irremovíveis até a atualidade (MORAIS, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de perfil existencial, marca da literatura afro-brasileira caracterizada pelo destaque dos escritores nos valores, crenças e costumes da cultura do negro do Brasil está presente na obra *Batuque*, em uma combinação que agrega à ancestralidade da África elementos do Brasil. Pela análise de seus poemas percebe-se desde a denúncia da invisibilidade do negro, representada em um poema inicial que não possui título, como se associado à falta de identidade do negro na sociedade brasileira da época, até o registro da cultura africana, combinada à brasileira. Nessa mistura, a cultura afro-brasileira se revela na manifestação de ardores sexuais que aguçam os sentidos, passos e ritmos dançantes animados, rituais de matriz africana e sincretismo religioso que envolve santos católicos e Orixás, à título de exemplificação.

Os recursos usados pelo autor para reforçar o teor informal dos poemas são a linguagem coloquial e sem rigidez na pontuação. O ritmo das pessoas se reflete na disposição das palavras dos versos.

A literatura afro-brasileira nortista, especificamente, se desenvolveu na Amazônia com a entrada da cultura dos negros através do Pará e do Maranhão, com a chegada dos negros africanos, os quais, em um momento subsequente, sofreram influências dos seringueiros vindos do Nordeste do Brasil.

Embora a literatura afro-brasileira já possua uma certa visibilidade, hodiernamente, o percurso de lutas dos negros na esfera literária foi longo e, dentre seus pioneiros, no sentido da valorização e impulso da referida literatura, destaca-se Bruno de Menezes, por tudo o que foi analisado neste estudo.

Espera-se que, conforme o passar dos anos, a literatura afro-brasileira torne-se cada vez mais presente no panorama do país, em respeito à cultura dos escravos que viveram e morreram em nossa terra, bem como reparação aos grilhões que os acorrentaram fisicamente, causando cicatrizes no corpo, e espiritualmente, castigando a alma. O empenho de escritores como Bruno de Menezes também não terá sido em vão, conforme a sua literatura e a de seus companheiros de profissão e de raça seja cada vez mais divulgada. Além do mais, os brasileiros são uma mistura de vários povos, dentre os quais os africanos, e valorizar a cultura africana é valorizar uma parte de cada um de nós também.

REFERÊNCIAS

CUTI. **O Leitor e o Texto Afro-Brasileiro**. Vinteculturaesociedade. 2012. Disponível em: <<https://vinteculturaesociedade.wordpress.com/2012/11/22/o-leitor-e-o-texto-afro-brasileiro/>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FARES, Josebel Akel. Negritude e modernidade na poética de Bruno de Menezes: Anotações de leitura. **Asas da Palavra**, v.10, n.1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/asasadapalavra/article/view/1946>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; CHERON, Cibele. **Guia prático de pesquisa em Educação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/21196/2/Guia_prtico_de_pesquisa_em_Educao.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MACIEL JÚNIOR, Marcelo César; GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. A religiosidade afro-amazônica em banco de canoa, de Álvaro Maia, e Batuque, de Bruno de Menezes: a ficcionalização da espiritualidade do homem amazônico. **Revista Igarapé**, Porto Velho, v.16, n. 1, p. 53-69, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/7616/710>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MENEZES, Bruno de. **Obras completas de Bruno de Menezes**. Belém: Secretaria Estadual da Cultura, 1993.

MORAIS, Nascimento. O africanismo de Bruno de Menezes. **Asas da Palavra**, v.10, n.5, 1996. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/viewFile/1437/787>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

PEREIRA, João Carlos. Bruno, a poesia. In: **Obras Completas de Bruno de Menezes**. Belém: Secut, 1993.

SANTOS, Severina Faustino de. **Reconfiguração da identidade negra na poesia modernista: as vozes de Bruno de Menezes e Lino Guedes**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1946>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

WANZELER, Rodrigo de Souza. **Peixe frito, Santos e Batuques: Bruno de Menezes em experiências etnográficas**. Orientador: Agenor Sarraf Pacheco. Ano de publicação. 2018 335 f. Tese (Doutorado em Antropologia) -Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14985>. Acesso em: 8 nov. 2023.

ASPECTOS NARRATIVOS NO ROMANCE *TRÊS CASAS E UM RIO* DE DALCÍDIO JURANDIR

Sebastião Gonçalves Dias³⁵

INTRODUÇÃO

O escritor paraense Dalcídio Jurandir³⁶ é considerado pela crítica literária como um “habilidoso escritor regionalista” (NUNES, 2005. p. 199), que fez parte do rol de escritores nortistas e, logo depois, do grupo moderno e pós-moderno da literatura brasileira. Escritor comprometido com causas sociais em sua escrita de cunho denunciativo, busca retratar a realidade do homem amazônico nos vilarejos, periferias e centros urbanos paraenses, discorrendo sobre temas regionais que focalizam a vida na Amazônia. Seus personagens ficcionais dão ao leitor uma vasta visão do espaço social periférico.

O romance *Três casas e um rio* (1958), aqui tomado como objeto de estudo, foi o terceiro romance publicado por Dalcídio Jurandir ao longo de sua produtiva carreira. A partir da ligação estreita entre o homem amazônico e o seu espaço de origem, aparecem as relações de ambivalência com o meio que é o universo amazônico. Tendo essa hipótese como ponto inicial, buscamos perceber ao longo da análise a relação estabelecida entre personagem e o espaço-tempo, como este apresenta grande influência e contribui para moldar o caráter e ações das personagens. Por se tratar de um romance que se contextualiza na região amazônica, a análise desta obra torna-se relevante para que possamos compreender as estreitas relações do homem com a natureza, com seu orbe de origem.

Para tanto, a presente apreciação tem como objetivo principal entender como se dá a construção e representação do tempo e dos conflitos

³⁵ Doutorando em Letras (UFSM). Professor. CV: <http://lattes.cnpq.br/3093608671379794>

³⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

culturais no romance *Três casas e um Rio*. Trata-se de uma observação de cunho crítico-analítico, com ênfase na representação da vida cotidiana das personagens, a partir da sua relação com o entorno. Para subsidiar uma discussão que abarque nossa proposta analítica, tomaremos como suporte teórico autores/críticos, que nos possibilitarão uma fundamentação teórica capaz de subsidiar a discussão aqui alvitrada.

Em um país de dimensões continentais como é o Brasil, de tamanha riqueza histórica, geográfica, de formação cultural tão plural, o romance exerce um papel de grande relevância na formação da identidade nacional, seja por seu valor estético, seja por exercer uma função social de tomada de consciência, tanto no plano literário, quanto no plano social e geográfico. Para tanto, o romance desempenha a função mediadora entre mundo ficcional e realidade social. A partir da perspectiva do renomado crítico francês Paul Ricoeur (2012), compreende-se que

as obras de linguagem, em particular as narrativas, revelam-se mediadoras entre um ponto de partida e um ponto de chegada, entre uma determinada configuração de mundo e outra. É nessa mediação que a narrativa produz um conhecimento do mundo, e ao mesmo tempo participam de sua configuração, em particular de sua dimensão temporal (RICOEUR, 2012, p. 15).

A memória social construída no romance é o resultado da formação de fenômenos fônicos linguísticos, de unidades de significação, dos objetos apresentados e do estrato dos aspectos esquematizados, para a constituição da narrativa enquanto obra de arte literária. No romance, constrói-se uma gama de conflitos coletivos e pessoais e camadas que vão sendo expostas ao longo do enredo, descortinando a vida social na Amazônia, como apresentaremos na discussão central deste capítulo. Para Benjamim Abdala Júnior (1995), o conceito de narrativas não se restringe às formas escritas, devido ao fato de se apoiar em elementos como o tempo, os fatos, as sequências de acontecimentos, isso o torna extensivo. Nas palavras do autor:

Pelo fato de se apoiar na temporalidade, isto é, na sucessão dos acontecimentos e na transformação, no decurso do tempo, dos fatos contados, o conceito de narrativa é extensivo, como vimos, ao poema épico e outras formas de literatura. Há também na narrativa no mito, na lenda, na fábula, ou ainda na pintura, no cinema, na história em quadrinhos. Como se observa, existem narrativas não só na forma escrita, mas também na língua oral e nas imagens (ABDALA JÚNIOR, 1995, p. 14).

Nesse sentido, o escritor marajoara buscou reunir as concepções de narrativas em um único lugar, criando assim um romance que introduzisse em sua tessitura mimética, as imagens, os contos, os mitos, as lendas, as diferentes formas de narrativas, algo que representasse a realidade da vida ribeirinha nos grandes rios da Amazônia. Sobre o conceito de romance, Abdala Júnior (1995) também escreve:

o romance é, na prosa de ficção a forma de narrativa mais longa. Em razão desse fato, as categorias fundamentais do gênero (como personagem, espaço, tempo, ação, etc.) aparecem com interconexões bastante elaboradas. Reside justamente nessa extensão (de que resulta maiores interconexões) o fato que vai levar o romance a se distinguir da novela, do conto, e da crônica. Não poderíamos ter uma narrativa mais curta, inclusive contos, com tais interconexões? É o que ocorre com muitas narrativas curtas que apresentam grande elaboração nas categorias do gênero. Críticos importantes, não veem diferença entre romance e novela. Na Inglaterra, na Itália e na Espanha, por exemplo, o romance é chamado de novela (ABDALA JÚNIOR, 1995, p. 14).

Para Dalcídio Jurandir, a busca por um romance que revelasse um desenho da sociedade estratificada da época e do lugar, o levou a escrever, não apenas um, mas dez romances, quase todos bem extensos, como que numa sequência histórica, para que pudesse retratar, através da literatura, a saga da vida na Amazônia. Alfredo, o protagonista, acompanha o escritor, desde

sua primeira obra, *Chove nos campos de cachoeira* (2019). Esse personagem, um herói problemático, cuja maior qualidade é a imaginação, ganha vida e leva o leitor aos mais diferentes lugares e conflitos da vida interiorana e urbana na Amazônia paraense, sempre em trânsito, buscando encontrar seu espaço e, na maioria das vezes, buscando encontrar a si mesmo. Segundo o pesquisador e professor Dionei Mathias (2023), a busca pelo pertencimento é inerente à condição humana, uma busca por si mesmo, feito individual do caráter do homem, como descreve no trecho abaixo:

a necessidade de pertencimento, contudo, não se restringe a grupos minoritários ou excluídos do direito de participação. Trata-se de um anseio que parece caracterizar a condição humana, tendo seu início na relação entre mãe e bebê e que se repete infinitamente nas diferentes modalidades de interação, tecidas ao longo do percurso existencial, sob diversas máscaras. Nessa busca, há um constante anseio pela confirmação do afeto irradiado pela figura materna. Essa confirmação do si transmitida através da semiótica do corpo, na primeira fase da vida, fornece ao ser confiança e ordem, diante da complexidade inerente à realidade do mundo. A busca se repete, mas a disposição para investimento de afetividade por parte de atores sociais que circundam o indivíduo muda. Com efeito, o escopo desse investimento vai depender de uma série de fatores que, se não atendidos, tendem a desencadear a exclusão e, com isso, a negação desse recurso existencial mor que é o pertencimento (MATHIAS, 2023 p. 167).

Partindo desse pressuposto, o escritor paraense condiciona seus personagens a essa condição humana. Alfredo encontra-se em constante deslocamento na busca de um outro espaço de convívio, um lugar onde possa sentir-se parte desse espaço, melhor, mais digno. Assim, o personagem lida com seus pensamentos inquietantes que o levam aos mais distantes lugares, sempre movido pelo sonho e por uma expectativa de que há um lugar na sociedade com o qual ele possa se identificar e encontrar a realização dos seus sonhos, mas, principalmente, encontrar a si mesmo.

Dalcídio dispõe de personagens simples e complexos, mas também de personagens planos e redondos, no intuito de criar uma narrativa que representasse uma Amazônia sem as cortinas do exótico. Através do romance, Jurandir exerce bem o papel do escritor realista, apontado por George Lukács em seus ensaios sobre a literatura. Para o autor húngaro:

o contraste entre participar e o observar não é casual, é, pois, deriva da posição de princípio assumida pelo escritor, em face da vida em face dos grandes problemas da sociedade e não do mero emprego de um diverso método de representar determinado conteúdo ou parte de conteúdo (LUKÁCS, 1968, p. 54).

Dalcídio erige uma narrativa pautada em sua observância, grande parte, principalmente, em suas experiências vividas na região em que nasceu e cresceu. Dividida entre o realismo crítico e o realismo socialista, sua literatura sempre esteve engajada com a problemática social. A denúncia, através de suas obras, mostra uma Amazônia esquecida pelo sistema, caracterizada pela exploração do homem pelo homem, a desagregação de povos, a inculturação, a destribalização de grupos indígenas e o fluxo migratório na região, fato que o próprio escritor vivenciou em seus anos de serviço no Estado.

Os personagens compostos pelo escritor têm muito dele próprio, em especial Alfredo, o menino órfão que vive à margem da sociedade e conhece as diferentes camadas sociais, se desloca entre o rural e o urbano, entre a periferia e o centro sempre em busca de encontrar seu espaço na sociedade. Dalcídio procurou, em todo o ciclo do Extremo Norte, saga romanesca composta por dez obras escrita pelo autor na primeira metade do século XX, mostrar a vida decadente pós ciclo da borracha, as mazelas deixadas pelos exploradores provocando a desigualdade social, e fortalecidas pelo capitalismo colonialista. Sobre a obra de Dalcídio, a pesquisadora e professora Marli Tereza Furtado (2002), descreve:

nesse retrato, salta aos olhos a casa como ícone da ruína deixada pelo ciclo da borracha. Para instigar, também, lembremos que o protagonista do ciclo é um

mestiço pobre, culto que perambula pela Amazônia paraense, condoído com o drama do povo pobre. Termina o ciclo desempregado e indagando-se sobre a vida... (FURTADO, 2002, p. 5).

Aqui, ficção e realidade se alinham à atrasada trajetória de Alfredo. O protagonista e principal personagem de Dalcídio faz alusão à decadente história da Amazônia, que teve seus dias de glórias no ciclo da borracha, na expansão da criação de gado com a formação de grandes fazendas, mas que continuou no abandono e descaso. É essa Amazônia que os romances do escritor desvendam aos poucos.

HISTÓRIA E FICÇÃO NO ROMANCE AMAZÔNICO

A jornada descrita pelo narrador onisciente em *Três casas e um Rio* nos remete ao contexto da produção do romance realista do século XX, onde fatos históricos são narrados numa sequência cronológica que os inserem na contextualização dos acontecimentos factóides da sociedade paraense da época. (FURTADO, 2002).

O tempo, o espaço, as personagens e um narrador onisciente, que oscila entre o discurso direto e o indireto livre, têm se constituído como elemento crucial para a notoriedade e funcionalidade da compreensão do romance realista. No ciclo do Extremo Norte, como já mencionamos, o Dalcídio Jurandir vai, aos poucos, abarcando as dimensões filosóficas, sociológicas, geográficas e psicológicas das personagens em uma trama que representa a metáfora da vida social na Amazônia, desnudando, assim, a precária vida do homem da floresta.

Em *Três casas e um Rio*, o escritor escolhe dar continuidade à história e personagens que já fazem parte da saga do ciclo, entre eles o protagonista Alfredo. Este pode ser entendido como a própria metáfora de tempo, a transição entre a fase de criança e a juventude, o que implica em tempestades de incertezas e buscas, dentre elas as tentativas fracassadas de ir para a capital, Belém do Grão Pará na época, o que só acontece depois de um longo

tempo de sofrimento e angústia. Para Benedito Nunes (2005), Alfredo é o subjetivo do próprio Dalcídio Jurandir.

Ao dar ao narrador de *Três casas e um rio* a liberdade necessária para oscilar entre um discurso indireto livre, outrora direto, o escritor foge dos imperativos de técnicas romancistas tão empregados em romances da época. Dalcídio parece mais seguir o curso do rio, a calmaria da natureza, sem pressa, mantendo o equilíbrio na tessitura da sua obra. Outro elemento explorado pelo escritor no romance são os signos e os símbolos. Assim, um caroço de tucumã nas mãos de Alfredo parece decidir a vida do personagem. Num dado jogo de destino e sorte, o fruto nativo da floresta amazônica aparece, aqui, cheio de magia. Encontrado nas florestas marajoaras, ele traz no nome a língua e a cultura local, acompanhando a personagem por quase todas as obras do ciclo do Extremo Norte.

Nesse sentido, fica, então, a pressuposição de que as obras estão interligadas de algum modo, seja pelo enredo, pelo contexto social ou pelas personagens. Desta maneira, a melhor compreensão se dá então pelo conjunto das obras, o que, no entanto, não impede a reflexão isolada de cada uma.

TRÊS CASAS E UM RIO: ALGUNS ASPECTOS DISCURSIVOS DA NARRATIVA

O romance constrói uma imagem realística da região amazônica e a dimensão tempo-espaco-natureza está, sem dúvidas, presente nas narrativas de Dalcídio, com um forte apelo por elementos regionais, como relata o próprio escritor em entrevista à Revista Literária, concedida no ano de 1976:

Foi a tentativa inicial de transmitir, em termos de ficção, o que vive, sente e sonha o homem marajoara. Vale como um depoimento, uma memória, uma denúncia, uma antecipação. Tentei captar o trivial, o não - heroico, o dia a dia da vida marajoara, vida que parece tão coisa nenhuma e é, no entanto, tão de todo mundo. Não figurei Marajó como um inferno nem tampouco como um paraíso perdido. Criei nela o meu universo, a terra encantada, e escrevi com

prazer, candura e desencanto, com obstinação ingênua e saboroso desgosto, horas e horas vivi na mais divertida e amarga ilusão literária. A flauta é tosca, toquei de orelha, mas toquei com sentimento.

(...) Eu não sou um escritor de grande público. Os meus livros não têm o principal encanto das grandes tiragens, que é habilidade para fazer o leitor ser atraído pelo enredo, pelo desenvolvimento da urdidura. Eu me fixo muito na linguagem, nos vagares da narrativa, no ritmo lento das cenas.

(...) A nossa literatura está em ascensão. E fará parte da universal à medida que se tornar mais brasileira, mais rica de nosso povo (JURANDIR, 1976 apud FURTADO, 2015, p. 196).

Dividido em quatorze capítulos, aos quais o autor preferiu não dar títulos, o narrador inicia a história descrevendo o espaço onde maior parte da história acontece, no intuito, acreditamos, de dividir com o leitor a imagem fotográfica do lugar, Vila de Cachoeira. Na descrição, há uma preocupação do narrador em explicar alguns termos ou algum costume característico da região, o que dá ao romance uma tonalidade de visão íntima, com um olhar de dentro, como conferimos na abertura da narrativa:

Situada num teso entre os campos e um rio, a Vila de cachoeira, na ilha de marajó, vivia de primitiva criação de gado e de pesca, alguma caça, roçadinhos aqui e ali, porcos magros, no manival, miúdo e cobras no oco dos paus sabrecados. O rio estreito e raso no verão, transbordado nas grandes chuvas, levava canoas cheias de peixe no gelo, e barcos de gado que as lanchas rebocavam até a foz ou até a baía marajoara. Na parte mais baixa da vila, uma rua beirando o rio, morava num chalé de quatro janelas, o major da guarda nacional, Alberto Coimbra, secretário da intendência municipal de Cachoeira, adjunto do promotor público da comarca e conselheiro do ensino (JURANDIR, 1994, p. 5).

Observa-se que o romance tem um início semelhante a outros que buscam fazer um retrato memorístico da paisagem natural do lugar, mas, neste caso, o autor vai além de uma simples descrição do espaço geográfico, trazendo elementos que perpassam a noção de espaço e tempo e inserindo na apresentação descritiva da Vila de Cachoeira caracteres do cotidiano da vida das personagens, seu contínuo passar dos dias, a criação de gado e de porcos magros, o cultivo do roçadinho, o rio raso no verão e o transbordamento das águas no período das chuvas. A vida parece não ter pressa, mas sabe-se que o tempo é algo recorrente na narrativa, o tempo aqui, se torna humano ao passo que vai sendo descrito pelo narrador. Para Paul Ricoeur (1994), o tempo só se torna humano, ao passo que vai sendo narrado.

a obra narrativa é um convite a ver nossa práxis como... ela é ordenada por esta ou aquela intriga articulada na nossa literatura. Quanto à simbolização interna à ação, pode-se dizer que é exaltante ela que é re-simbolizada ou de-simbolizada — ou re-simbolizada por de-simbolização em favor do esquematismo, alternadamente tradicionalizado e subvertido pela historicidade dos paradigmas. Finalmente, é o tempo da ação que, mais que tudo, é refigurado pela configuração da ação na narrativa (RICOEUR, 1994, p. 125).

O romance de Dalcídio revela uma Amazônia ainda pouco conhecida na literatura brasileira. Diferente daquela até então descrita nas narrativas de viajantes, colonizadores e imigrantes europeus. Aqui vemos a vida pelo lado avesso da história, as angústias daqueles que vivem os dramas da região. No trecho citado acima, o narrador nos dá o retrato de como é a vida na Amazônia, a descrição do ambiente rural revela com verdadeira precisão o dia a dia do homem do interior na região do Marajó. Apesar de toda influência da natureza, o escritor constrói personagens que não se curvam facilmente ao destino, cada um, apesar das diferenças, divide as mesmas angústias, sonhos e fantasias. Alfredo, o herói problemático do romance realista, luta para mudar de vida, ir para capital, estudar, conhecer o mundo que ele viu nos livros da estante de seu pai.

É relevante, também, observar a maneira como o escritor exerce sua influência sobre o discurso empregado pelo narrador. Podemos dizer que é algo recorrente nos romances realistas. Dalcídio busca, a partir de sua vivência na região da Amazônia paraense descortinar as amarguras, as mazelas, a solidão e as dificuldades de sobrevivência ali, através de um narrador que oscila entre o discurso indireto livre, o discurso direto e em terceira pessoa, relatando essas demasias da vida do homem amazônida, tanto do interior, quanto dos grandes centros urbanos:

o padrinho não explicou nada. Sentado no chão, mordido de mosquitos, orelha cheia de zum zum dos bichos, o menino via o padrinho com a machadinha golpeando a árvore, a aplicar a tigelinha no tronco, tal como viu, uma noite, a sua tia aplicar a ventosa na barriga de um velho que gemia. Teve uma interrogação muda: as árvores não sentiam dor com isso, não parecia doer? Aquelas vacas nem mugiam e os bezerros onde estavam? Foi esta a única pergunta maldosa que fez ao padrinho. Os bezerros mamam à noite, trazidos pelo curupira, respondeu o seringueiro que acumulava na sua barraca muitas peles de borracha na intenção de descer as corredeiras e vender o seu produto a bom preço. Assim teria a casa, os juros e o colégio do afilhado. Sebastião não entendia porque o curupira... Então o tio falou que era, sim o curupira, o vaqueiro daquelas vacas. Curupira, de dente verde, dava flecha encantada para o caçador que não perdia uma caça. Mas em compensação pedia ao homem um pedaço do seu fígado. (JURANDIR, 1994, p. 79).

Vemos, nessa cena, mito e realidade se misturando na fala dos personagens familiarizados com o ambiente local, o que demonstra a forte ligação do sujeito com a natureza. O homem se submete à floresta, representada aqui como força dominadora e, num dado jogo de negociação entre homem-natureza, ele se coloca em estado de submissão a ela, oferecendo o que tem em troca de proteção e tudo mais que a floresta pode oferecer para sua subsistência. Em outra cena do romance, fica ainda mais evidente como o mundo simbólico contribui para a construção do mundo real e se

incorpora ao cotidiano dos povos da floresta. O marajoara é seduzido e encantado pelo sobrenatural, o que alivia seu sofrimento e amargura:

estaria fugindo com as suas pernas ou alguém invisível o levava? Naquela solidão, Clara poderia surgir mesmo de verdade, transformada em fumaça maléfica e indomável como um redemoinho. Isto o fez estremecer e logo outros seres mágicos do campo, a matinta, a mãe do fogo e os espectros do boi rosilho, do cavalo branco e da ilha, que aparecia e sumia, lhe brotavam do pensamento (JURANDIR, 1994, p. 220).

O forte apelo aos elementos culturais da região amazônica, narrados na obra, traz para o leitor as aporias da vida social na Amazônia: mitos, lendas, rios, florestas e homens completam o imaginário local. Aos poucos, Dalcídio vai revelando, através de suas personagens, da pluralidade de vozes, e de um narrador experiente na região, uma região de difícil acesso, de sonhos entrecortados, desejos insanos, o paradoxo da imensidão e do aprisionamento nas próprias mazelas humanas, que torna o homem refém de si mesmo e de seus próprios medos. Aqui, a natureza é humanizada, e a personificação se mostra quando ela se torna a principal companheira do protagonista Alfredo, o qual tem a capacidade imaginativa criadora, fortemente incitada pelos elementos naturais, a fuga da realidade, o devaneio e a busca pela felicidade, que acredita estar nos grandes centros urbanos.

A relação do herói com o rio demonstra uma estreita afinidade de interdependência, pois é através dos rios que a vida flui, por ela vão e e vem os sonhos, os rios são os caminhos desde os tempos pré-coloniais, uma vez que por eles chegavam os europeus, navegavam os índios. Por eles também eram transportadas – e ainda são – as riquezas da região. Márcio Souza (2019) escreveu sobre os rios da Amazônia o seguinte relato:

e como escrever a história da Amazônia? A história é como a geografia. Forma-se no interior dos povos, por lentos movimentos sísmicos, através da erosão, do sibilar contínuo dos ventos polindo a pedra ou na aluvião das enchentes sazonais dos rios. A história mostra-se sempre como uma

geografia retrospectiva, um registro das eras e um repositório de memórias humanas. Pode mesmo se dizer que, através da história, é possível traçar as linhas que formam o passado de um povo, ressaltando suas diversidades e mostrando suas fronteiras. Porque cada momento da história é uma perfeita fusão do plural e do singular (SOUZA, 2019 p. 25).

Em alguns pontos da narrativa, ficção e realidade se instauram na mente da personagem principal, que se vê perdido entre o mundo vivido e a realidade imaginada. O universo mítico de Alfredo é a realidade paralela de Dalcídio, que aqui, no pensamento coletivo representado em suas personagens, cumpre, podemos dizer, o papel social da linguagem do romance realista crítico. O escritor tira da ironia “um não querer saber que recobre sua incapacidade de poder saber” (LUKÁCS, 2007, p. 73), e resta uma forma incompleta que incorpora a fratura em uma antiga harmonia entre o eu e o mundo, afasta-se do obsoleto, do divino, para concentrar-se no sensível e no imperfeito. O homem, dessa forma, perdeu o sentido de totalidade da vida, e faz dessa ausência o pressuposto de reflexão sobre a temporalidade,

pois neste a solidão não é casual nem depõe contra o indivíduo, antes significa que a vontade do essencial conduz para além do mundo das estruturas e das comunidades, que uma comunidade só é possível na superfície e com base na transigência. Se com isso também o personagem central torna-se problemático, sua problemática não reside em suas chamadas “falsas tendências”, mas precisamente no fato de querer realizar, de algum modo, o âmago de sua interioridade no mundo (LUKÁCS, 2007, p. 142).

O idealismo abstrato colocado por Georg Lukács (2007) é o que leva o escritor a contrapor mundo objetivo e mundo subjetivo, buscando um equilíbrio adequado entre os dois, realidade efetiva e realidade imaginada. Para ele,

a relação entre mundo subjetivo e objetivo torna-se paradoxal; em virtude do estreitamento da alma que age, da alma retratada epicamente o mundo, como substrato de

suas ações, torna-se para ela também mais estreito do que é na realidade (LUKÁCS, 2007, p. 100-101).

De acordo com o teórico, a forma é sempre uma demanda específica, força de criação. O romance passa a ser uma epopeia de uma época, para qual se chama extensiva da vida. A forma perde a autenticidade, ela já não serve mais para expressar a essência como antes e, nesse sentido, o romance tem a ideia de dissonância. O romance é o gênero que faz de seus meios de capacidades essenciais a sua forma. O herói é problemático porque ele vive os dois mundos. Para Lukács (2007, p. 102), “o romance é a forma que fala da própria forma”.

Nesse paradoxo entre real e imaginário, Dalcídio personifica os elementos da natureza, compondo, dessa forma, a subjetividade do universo fictício das personagens. No trecho em que a cobra grande abandona o rio, este lamenta tal partida, e sofre com a dor do abandono, algo que é inerente ao ser humano, mas aqui é metaforizada nos elementos da natureza:

cobra grande não me abandone. A cobra dormia no fundo do rio e de repente acordou, era meia noite e deu um urro: vou-me embora pras águas grandes. Então os peixes, todos os bichos, os caruanas, as almas dos afogados, os restos de trapiches, as montarias também seguiam pras águas grandes. Os restos de cemitério que tombavam nas beiradas também partiam pras águas grandes. Adeus, ó limo da cobra grande, adeus ó peixes, adeus, marés, tudo vai embora pras águas grandes. Até a lama há de partir, os aningais, as velhas guaribas, tudo seguindo pras águas grandes. O rio se queixava, se queixava, secando sempre: não me abandones, minha mãe cobra, me amamenta nos teus peitos, vomita em meu peito o teu vômito, enche os meus poços, alaga as margens, quero viver, quero as marés, mãe cobra grande. Ninguém ouvia o agonizante rio (JURANDIR, 1994, p. 133-134).

Observa-se, no discurso construído, que Dalcídio não perde de vista seu olhar de um escritor nortista, apaixonado pela sua região, com vasto conhecimento marajoara. No entanto, também não deixa de ser, ao passo

que insere em sua narrativa, técnicas que dispõe na sua obra, de modo a retirá-la do patamar de narrativa simples, projetando-a para uma literatura mais nacional, uma Amazônia descrita como o paraíso, ou como inferno, dado o *muthos* da narrativa para uma região ambivalente e complexa que reflete os dilemas das personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos críticos que escreveu sobre Dalcídio, colocou-o como representante do regionalismo, ora um regionalismo nortista, ora como representante de um regionalismo amazônico e, às vezes, de um regionalismo menor, reduzindo-o ao local, o paraense. O também escritor e crítico paraense, Benedito Nunes, dispõe sobre o assunto, e considerada que o escritor marajoara foi muito além, pois não ficou apenas nas experiências regionalistas. Nas hipóteses críticas de Nunes, o romance do conterrâneo traz rudimentos que se projetam para uma literatura muito mais abrangente, concentrando elementos intimistas que fazem de sua literatura uma narrativa de ficção a nível nacional. Dessa forma, “são ficções que apresentam uma interiorização muito grande, cada vez mais densa; são, na verdade, as aventuras de uma experiência interior” (NUNES, s.d. apud FURTADO, 2015, p. 195).

Dalcídio dá voz a personagens e narradores que parecem conhecer muito bem a história da região, cada rio, cada remanso, os vilarejos mais longínquos, as ilhas, as travessias de barcos, a luta constante pela sobrevivência, assim como as moléstias deixadas pela colonização. A deculturação de seus personagens reduzidos ao anonimato, mostra uma Amazônia ainda esquecida no século XX, marcada pela herança maldita deixada pela exploração dos recursos naturais e principalmente pela exploração do homem pelo homem. Para finalizarmos, fiquemos com delicada premissa de Antônio Candido (2000, p. 10):

comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca, mas é ela, não outra, que nos exprime, se não for amada, não revelará sua mensagem, e se não a amarmos, ninguém o fará por nós, se não lermos as obras que a compõem,

ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão. Ninguém além de nós, poderá dar vida a essas tentativas muitas vezes débeis, outras vezes fortes, sempre tocantes, em que os homens do passado, no fundo de uma terra inculta, em meio a uma aclimação penosa da cultura europeia, procuravam estilizar para nós, seus descendentes, os sentimentos que experimentavam, as observações que faziam, - dos quais se formaram os nossos.

Adeptos a essa concepção, podemos dizer que o escritor amazônida vem desempenhando seu papel social através do romance, da prosa, de modo em geral. A ficção, apontada no realismo crítico dos autores amazônicos, tem ajudado a desconstruir certas “verdades” absolutas, até então assinaladas sobre a Amazônia do ponto de vista de uma única vertente: a do colonizador europeu. Resta agora ao leitor cumprir o seu.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP, HUCITEC, 1990.

CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira**. 9. Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

JURANDIR, Dalcídio. Um escritor no purgatório. [Entrevista concedida a] Antonio Torres, Haroldo Maranhão e Pedro Galvão. **Revista Mensal de literatura escrita**, v. 1, n. 6, 1976. In: FURTADO, Marlí Tereza. Dalcídio Jurandir e o romance de 30 ou um autor de 30 publicado em 40. Teresa, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 191-204, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/115425>. Acesso em: 21 jan. 2024.

JURANDIR, Dalcídio. **Três casas e um rio**. Belém: CEJUP, 1994.

LUKÁCS, G. **Alma e as formas**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Editora Autêntica, 2015.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. Tradução de José Marcos Mariano de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2000.

MATHIAS, Dionei. Pertencimento: Discussão teórica. **ALEA - Estudos Neo Latinos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 1, jan-abr., p. 166-187, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/5j8SHLFB5zy65tR5s5fjpSy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NUNES, Benedito. Entrevista a José Castello para o Jornal de Poesia, s.d. In: FURTADO, Marlí Tereza. Dalcídio Jurandir e o romance de 30 ou um autor de 30 publicado em 40. Teresa, São

Paulo, v. 1, n. 16, p. 191-204, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/115425>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NUNES, Benedito. Dalcídio Jurandir: as oscilações de um ciclo romanesco. **Asas da Palavra**, Belém, v. 9, n. 1, p. 15-21, 2004. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1893>. Acesso em: 21 jan. 2024.

PENALVA, Gilson; SCHNEIDER, Liane. Identidade e hibridismo na Amazônia brasileira: um estudo comparativo de Dois Irmãos e Cinzas do norte, de Milton Hatoum. **Revista ABRALIC**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 21, p. 11-50, 2012. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/287>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RICOEUR, Paul. As aporias da experiência do tempo. *In*: RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994, p. 19-54.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, Identidade e a Cultura de fronteira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 1993, p. 31-52. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940/87669>. Acesso em: 21 jan. 2023.

O MESMO E O OUTRO NA CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Jorge Viana de Moraes³⁷

Uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado, passa a adotar o professor e os alunos (GERALDI, 1987, p. 4). Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do LD evitando o próprio LD, como foi comum apregoar, nas décadas de 1970 e 1980. [...] a recusa em utilizá-lo como instrumento legítimo pode ser revista

(RANGEL, 2006, p. 15)

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo investigar os gestos de interpretação de textos científicos sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Far-se-á a análise do discurso de um “texto oficial” do PNLD³⁸ em comparação com o discurso em circulação sobre o livro didático nos anos 1980. Os dados foram coletados através de recortes de enunciados presentes nos dois textos: um (o mesmo) sobre *a escolha do livro didático de português* (RANGEL, 2006), voltado especificamente para professores que precisam lidar com a

³⁷ Doutor em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) (USP). Professor Contratado III (USP). CV: <https://lattes.cnpq.br/9123514191429098>

³⁸ O PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, é um programa do governo federal brasileiro que tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa para apoio ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. De acordo com o site oficial do Ministério da Educação e Cultura, o MEC: “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2019). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

seleção do livro didático, a partir de diretrizes criadas pelo PNLD; o outro, oriundo dos anos 80 do século XX, é uma entrevista, em que é apresentada a *posição radicalmente contrária à adoção do livro didático de português em sala de aula* (GERALDI, 1987). A noção de *Mesmo* e *Outro*³⁹ no discurso, tributária a Maingueneau (2008), nasce de outros quatro conceitos anteriores: o de *Formações Discursivas* (FD) e *Interdiscurso* de Michel Pêcheux (1997) e o de *Heterogeneidade mostrada* e *Heterogeneidade constituída*, proposto por Authier-Revuz (1990). Esses conceitos trouxeram para a Análise do discurso a ideia segundo a qual todo discurso *pertence a, nasce de, está filiado a, ou dialoga*, de algum modo, *com* outro discurso, isto é, um *Interdiscurso*, ainda que para contradizê-lo. Segundo esse entendimento, todo discurso também pertence a uma dada *Formação Discursiva*, que, em um primeiro momento, foi entendida como uma “noção de máquina estrutural fechada”, mas que, depois, revisitada por Pêcheux (1997), apareceu ressignificada, e é entendida agora como “constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (p. 314). A contribuição de Maingueneau (2008) vem justamente da ideia, oriunda principalmente desses dois autores, de que há a primazia do interdiscurso sobre o discurso.

Por isso, o estudo teve como embasamento teórico-metodológico a *Heterogeneidade enunciativa*, segundo a proposta de Jacqueline Authier-Revuz e a *Análise de Discurso francesa*, sob a perspectiva de Michel Pêcheux e Dominique Maingueneau: *teórico*, porque ambos remetem a conceitos que constituem uma forma de observar a organização do discurso; *metodológico*, porque ambos são igualmente utilizados aqui como um recurso metódico para a análise dos discursos. De Maingueneau (1997, 2006 e 2008), utilizamos as hipóteses *Mesmo* e *Outro* do discurso. Buscamos, neste sentido, elucidar como os discursos (do *Mesmo*) se constituem e são trabalhados, no texto analisado, em oposição ao discurso do *Outro*. Para contrapor os dados em análises, utilizamos uma entrevista que João Wanderlei Geraldi concedeu a Ezequiel Theodoro da Silva, em 1987, para o periódico *Leitura:*

³⁹ De acordo com uma nota do próprio Maingueneau (2008) “esse ‘Outro’ não corresponde, evidentemente, ao da teoria lacaniana” (p. 21).

teoria & prática, nº 9, justamente, porque esta entrevista será o *Outro* do jogo discursivo aqui em análise.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente é preciso estabelecer que os artigos, teses, dissertações, enfim, os textos científicos, que fazem referência ao livro didático de português (de agora em diante LDP) embora o problematizem (como certos aspectos deficientes de sua produção e uso) o fazem ainda de forma muito aderente aos discursos oficiais, com pouco ou nenhuma independência crítica. Alguns desses textos já consideram o LDP como elemento fundamental, imprescindível ao trabalho docente. Em outras palavras, para seus autores, é como se ao LDP fosse dado, aprioristicamente, uma legitimação incontestável. Ao que parece, um problema epistemológico de partida: uma vez que as premissas já são consideradas verdadeiras mesmo antes de apresentada a conclusão.

Trabalhos como os de Silva e Villela (2016), que personificam os exemplos típicos dessa abordagem, dão-nos a impressão de estarem somente preocupados em verificar se as políticas oficiais do governo, prefiguradas nas diretrizes do MEC, estão sendo cumpridas ou não pelo(s) autor(es) da(s) obra(s) por eles analisada(s). Não vemos em tais trabalhos um engajamento mais crítico, mais apurado, mais consciencioso, e que questionasse, por exemplo, as próprias diretrizes apresentadas pelos documentos oficiais, dentre eles as do PNLD. Vejamos:

Investigamos, por meio da análise de aspectos organizacionais (boxes, links, elementos multimodais etc.) e textos verbais e não-verbais, se a hipertextualidade constitutiva do material está em consonância com a documentação oficial da EJA (Ensino de Jovens e Adultos) (SILVA e VILLELA, 2016, p. 1).

Para esses autores, os discursos oriundos dos textos oficiais são de tamanha autoridade que sequer são questionados. Portanto, por inferência, entende-se que a legitimidade de suas práticas discursivas são, no entendimento desses autores, uma verdade posta, ou uma prática inquestionável,

ou, uma não-questão. O que parece não coadunar muito bem com o que é, normalmente, praticado nos *discursos científicos*.

O que temos denominado de “discurso científico” no contexto desses discursos acadêmicos sobre os LDP não se trata tanto da tentativa de desmascarar a velha retórica do caráter supostamente *desinteressado* da pesquisa científica, como Pierre Bourdieu (1983) radicalmente a colocou em causa, com sua teoria do “campo científico”, ou de explicitar um efeito de sentido muito comum a esse tipo de discurso, que é a do *simulacro da objetividade*, do discurso “despersonalizado e objetivado”, que, segundo Greimas (1976), comporta uma dupla função, que “é ao mesmo tempo, um *fazer* e um *fazer-saber*, um processo cumulativo de produção e de transmissão, que utiliza os procedimentos de construção de objetos semióticos e de fazer persuasivo” (p. 34). Ou, como entende Coracini (1991), em estudo sobre a pessoa no discurso científico, que destaca o fato de que um autor tenta, no mais das vezes, assumir uma postura de quem observa à distância seu objeto de observação, de modo a tratar “o discurso científico” largamente como “um discurso sobre as coisas, onde um ele não-humano é o sujeito de verbos de estado e de processo” (p. 105). Não se trata exatamente disso, até porque os autores supracitados já provaram à saciedade todas essas artimanhas relacionadas ao “discurso científico”, mas sim de assinalar as formas de tratamento não engajadas, isto é, não compromissadas desses discursos com a postura crítica frente ao objeto analisado: neste caso, com os discursos oficiais sobre o LDP.

Além do mais, entendemos, com Possenti (2009), que a questão da cientificidade – e, portanto, de seus discursos – tem de ser tratada com menos simplificação do que tem feito alguns autores. Em *Sobre a linguagem científica e linguagem comum*, Sírio Possenti chama-nos a atenção para o fato de que “houve uma época em que se lia Foucault e dessa leitura se concluía – pulando trechos – que tudo é discurso” (p. 194). Conforme pondera o mesmo autor, nessa esteira, “apagava-se o mundo, os diferentes campos, objetos e condições, e igualavam-se todos os discursos”. Desse equívoco, um dos (d)efeitos, sempre segundo Possenti, foi o de qualificar a ciência como sendo um discurso entre outros. Não podemos *demonizar* aquilo que tem

sido construído historicamente como ciência. Muitos têm entendido que “o fato de a ciência ser um discurso imediatamente implicaria que ela não é científica”. Argumenta-se ainda, por exemplo,

que a ciência é historicamente condicionada, querendo-se dizer com isso que o fato de um discurso ser historicamente condicionado implica concluir obrigatoriamente que sua tarefa não pode ser a busca da(s) verdade(s). Como se tratasse, aliás, de “encontrar” verdades. Ou como se o fato de as verdades serem produzidas implicasse que [elas] não existem (POSSENTI, 2009, p. 194).

Conforme explica Possenti, é preciso adotar uma postura ponderada, “colocando cada um desses discursos”, os que têm atitude ingênua diante de qualquer fato qualificado de científico, e os que detestam tudo o que for apresentado como tendo esta característica, “no seu devido lugar, o que significa, por um lado, não endeusar a cientificidade, verdadeira ou falsa, de um discurso, e, por outro, não imaginar que a ciência não existe enquanto tal, que é apenas um discurso como qualquer outro” (p. 195).

Não se trata exatamente de colocar em xeque o *discurso científico* em si, mas sim de aprofundar as discussões de como ele tem sido assumido pelos autores sobre os LD.

Portanto, é com esse sentido, e levando em consideração todas as nuances anteriormente apontadas, que temos denominado o “discurso científico” daqueles trabalhos que atualmente têm se ocupado dos documentos oficiais *do e sobre* o LD. As aspas aqui são necessárias, justamente, para marcar nosso distanciamento desse dizer, com o qual não concordamos, precisamente por ele não apresentar umas das principais características que esse tipo de discurso, minimamente, em tese, deveria apresentar: a criticidade.

O *corolário* decorrente dessas observações é que as políticas de Estado que vêm lidando nos últimos vinte anos com a questão do LDP (PNLD, suas Avaliações e seus Guias), assim como certas concepções que se têm adotado nos últimos trinta anos acerca de língua, linguagem e seu ensino, fomentam direta ou indiretamente esse *discurso científico* a qual nos referimos sobre o

LDP, determinando o que *pode* e o que *deve ser dito* pelos sujeitos no interior dessa *Formação Discursiva* (MORAES, 2017).

A pergunta que norteará nossa análise pode ser resumida na seguinte questão: 1. O que caracteriza o discurso científico dos textos acadêmicos e oficiais a respeito do LDP nos anos de 2002 a 2016? (nosso recorte temporal).

Para tanto, analisaremos os recortes de enunciados presentes no livro *A escolha do livro didático de português* (RANGEL, 2006). A escolha inicial recaiu sobre este texto porque pretendemos principiar nossa análise partindo do que estamos denominando *discursos e autores oficiais e autorizados do PNLD e do LDP*. As vozes desses autores são vozes oficiais e autorizadas não *apenas* porque emanam de documentos oficiais que legitimam a atual política sobre o LDP, mas, sobretudo, porque irão direcionar as demais vozes que se ocuparão do LDP, quer seja na sua escolha, quer seja na sua análise, referendando-as.

HETEROGENEIDADES ENUNCIATIVAS: A INSCRIÇÃO DO OUTRO NO DISCURSO

Conforme tem defendido Authier-Revuz (1990), que parte de quadros teóricos tão diferentes entre si, como os da linguística da enunciação, da pragmática, da análise do discurso, da teoria do signo, da descrição de textos e dos gêneros literários, mas que apresentam algumas características comuns, há, basicamente, duas modalidades de configuração do discurso: uma, denominada *heterogeneidade mostrada*, que é um conjunto de formas que inscrevem o outro na sequência do discurso por meio do discurso direto, das aspas, das formas de retoque ou de glosa, do discurso indireto livre, da ironia, assim como de certas fórmulas que mantêm distância dos dizeres do outro; e outra forma, denominada de *heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso*, que toma o discurso como o produto do interdiscurso ou do dialogismo bakhtiniano, assim como o entende como o resultado da “abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan”, em que “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este ‘é mais falado do que fala’” (p. 26), o que significa dizer que todo discurso é constitutivamente construído com o que

é de fora dele, numa relação dialógica com outros discursos, cuja presença desses, no próprio fio do discurso, é essencial e inelutavelmente como a de um hóspede, ainda que indesejado. Em decorrência dessa perspectiva, podemos afirmar que há sempre a ilusão do sujeito enunciador de que ele é senhor do seu dizer e de que todo discurso contém em si uma polifonia não intencional. Segundo Authier-Revuz (1990):

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição de discurso e a dos processos não menos reais, de representação num discurso, de sua constituição (AUTHIER-REVUZ 1990, p. 32).

Portanto, a heterogeneidade constitutiva do discurso parte do pressuposto básico de que todo discurso é perpassado por outros discursos, isto é, quando o sujeito enuncia, está-se sempre utilizando o outro em seus discursos, seja como representação do interlocutor ou como retomada de dizeres anteriores. O que devemos ter presente é que todo discurso proferido terá um caráter heterogêneo, ou seja, ele nunca será uno, sempre haverá outros discursos (primeiros) fundamentando-o, reforçando-o, recebendo-o ou mesmo refutando-o.

Em *Palavras incertas: as não coincidências do dizer* e em *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva*: elementos para uma abordagem do outro no discurso, Authier-Revuz (1998; 2004) confere a essa noção um maior desenvolvimento, mostrando que é justamente na concepção de interdiscurso proposta pela AD francesa, na teoria do sujeito construída pela psicanálise e nas noções de dialogismo e na polifonia, apresentadas por Mikhail Bakhtin, que se baseia para desenvolver o conceito de heterogeneidade enunciativa.

Authier-Revuz afirma que é próprio o *pertencer das palavras e das seqüências de palavras ao discurso em curso*. Parte-se das formas marcadas que atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, delimitado no discurso, passando-se pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, inevitavelmente, à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes no

discurso, não dependente de uma abordagem linguística (Authier-Revuz, 2004). Segundo as próprias palavras da autora,

para a descrição linguística das formas de heterogeneidade mostrada, a consideração da heterogeneidade constitutiva é, a meu ver, uma ancoragem, necessária, no exterior do linguístico: e isso, não somente para as formas que parecem oscilar facilmente devido às modalidades incertas de seu resgate, mas, fundamentalmente, para as formas mais explícitas, mais intencionais, mais delimitadas da presença do outro no discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 22).

Passemos agora ao aproveitamento que Dominique Maingueneau faz acerca das duas teorias acima descritas: a de Pêcheux (1997) e a de Authier-Revuz (1990). Começemos com a de Pêcheux.

MESMO E OUTRO: O DIREITO E O AVESDO DO DISCURSO, SEGUNDO MAINGUENEAU

Jacques Guilhaumou, um dos principais nomes da Análise de discurso, especialmente daquilo que se tem entendido como “análise do discurso do lado da história”, analista que tem enunciado do lugar do “historiador linguista”, considera como centrais os dois conceitos formulados por Michel Pêcheux (1975): formação discursiva e interdiscurso. Segundo Guilhaumou (2009), a noção de formação discursiva, para além de seu valor descritivo de uma unidade de enunciados dispersos, permite determinar aquilo que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura. Sem colocar em causa o aporte dessa noção – conforme ele mesmo diz –, Guilhaumou esclarece que o risco que ela oferecia era o de induzir à classificação das diversas formações discursivas de uma formação social, a exemplo da oposição entre nobreza/burguesia no Antigo Regime. Por isso que o conceito de interdiscurso é fundamental para a AD. Segundo Guilhaumou,

O conceito de interdiscurso introduziu uma abordagem mais dialética, na medida em que ele permite dizer que toda formação discursiva dissimula, na transparência do sentido

própria à linearidade do texto, uma dependência a um “todo complexo com dominante” segundo a fórmula do filósofo marxista Louis Althusser (1965), conjunto que não é outro senão o interdiscurso, esse espaço discursivo e ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, de subordinação e de contradição (GUILHAUMOU, 2009, p. 24).

Courtine e Marandin (2016) em *Materialidades discursivas* já assinalavam a ideia de que uma FD não é “uma só linguagem para todos”, tampouco “cada um com sua linguagem”, mas “as linguagens em um mesmo”. Os autores entendem que se trata “pois, tanto no trabalho teórico do conceito de FD quanto nos procedimentos de descrição que regulam esse conceito, de definir uma FD com base em seu *interdiscurso*” (p. 39). Com base nesses pontos críticos, eles afirmam que o interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma FD é levada “a incorporar elementos pré-construídos no seu exterior, para nela produzir a redefinição ou o retorno, para igualmente evocar seus próprios elementos, para organizar sua repetição, mas também para provocar nela o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação”. Enfim, de acordo com Courtine e Marandin (p. 40), *o interdiscurso de uma formação discursiva pode assim ser tomado como o que regula o deslocamento de suas fronteiras.*

Maingueneau (1997, 2006, 2008), por sua vez, que tem representado no campo uma alternativa teórica aos analistas do discurso que trabalham com discursos que não os políticos, tem apostado no “primado do interdiscurso”. O *interdiscurso*, segundo ele, está para o discurso assim como o intertexto está para o texto, e pode ser definido como “um CONJUNTO DE DISCURSOS (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos, de épocas diferentes)” (MAINGUENEAU, 2006, p. 86). É também entendido como *memória discursiva*, cujo funcionamento ocorre antes, em outro lugar e independentemente do sujeito, mas cuja mobilização ocorre todas as vezes que o sentido é produzido. Citando Courtine (1981), Maingueneau (2006) também entende que o *interdiscurso* é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagonistas” (p. 86). Este é o ponto

principal dessa fundamentação teórica aqui em visada: a ideia de contradição entre as formações discursivas.

Maingueneau (20008) afirma que o primado do interdiscurso se inscreve na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva – tal como apresentamos acima e é defendida por Authier-Revuz –, “que amarra, em uma relação inextrincável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (p. 31). Entretanto, Maingueneau ultrapassa tais ideias da alteridade, inicialmente encontradas em Authier-Revuz, e, neste sentido, afirma que “podemos esperar ir além da distinção entre heterogeneidade ‘mostrada’ e heterogeneidade ‘constitutiva’”, de modo a “revelar a relação com o Outro independentemente de qualquer forma de alteridade marcada” (p. 37), uma vez que essa relação constitutiva não é marcada apenas por poucos índices na superfície discursiva.

Ainda que seja tentador estabelecer um vínculo entre as noções acima apresentadas com o ponto de vista da fenomenologia heideggeriana, sobretudo quando Heidegger afirma que “o que faz um pensamento valer (...) não é o que ele diz, mas o que deixa não dito, fazendo-o todavia vir à luz, evocando-o sem enunciá-lo”, é preciso ter cautela. Segundo, pois, essa perspectiva, diante de um texto, deve-se “auscultá-lo como manifestação do ser, isso significa não somente compreender o que ele diz; mas, antes de mais nada, compreender o que evoca” (*apud* ECO, 1971, p. 241). Essa noção, sob uma perspectiva estruturalista, também foi reaproveitada pelo semiólogo e escritor italiano Umberto Eco que a denominou de “estrutura ausente” (ECO, 1971). Entretanto, não se pode ignorar que Pêcheux procurou afastar da *Análise do Discurso* qualquer abordagem que a relacionasse à noção idealista de língua e de linguagem, conforme se pode observar de sua leitura crítica à Lógica (principalmente à de Frege), à Psicologia a à Fenomenologia (ver PÊCHEUX 2009)⁴⁰.

⁴⁰ Em *Les vérités de la Palice* a (o)posição clara de Pêcheux (2009) com relação ao idealismo e à lógica tradicionais encontra-se explícita, conforme também alhures, no seguinte trecho: “O pensamento é uma forma particular do real e, como tal, é parte integrante do movimento objetivo e necessário das determinações de desigualdade-contradição-subordinação que constituem o real como processo sem sujeito. Consequentemente, o ‘pensamento’ não tem, em absoluto, a homogeneidade, a continuidade conexa, a transparência – em suma, a interioridade subjetiva da ‘consciência’ – que, sem trégua, todas as variedades do idealismo lhe atribuíram: na verdade, ‘o pensamento’ só existe sob a forma de *regiões de pensamento*, disjuntas e submetidas entre si a uma lei de exterioridade distribuída, que está relacionada com a *exterioridade* contraditória imanente aos modos histórico-materiais de existência do ‘pensamento’ que se exprime a dependência global deste em relação a uma exterioridade que o determina. Portanto, leis ‘internas’, cujo funcionamento remete a um ‘exterior’. Digamos

Mas o que vem a ser esse “Outro”, em termos (inter) discursivos, de acordo com a noção apresentada por Maingueneau? Em primeiro lugar, deve-se dizer que esse “Outro” não se confunde com o “Outro”, seu homônimo, da psicanálise lacaniana. Em segundo lugar, esse “Outro” são as vozes, nem sempre explícitas, mas muitas vezes inscritas, constitutivas de um jogo discursivo dado.

Maingueneau (2008) propõe uma teoria global do discurso por meio de sete hipóteses, uma implicando outra. Aqui vou abordar apenas a primeira e a segunda hipóteses. Ainda assim, apresentarei de modo sucinto cada uma delas, para que não haja a impressão de que se opera a partir de uma teoria incompleta.

A *primeira* hipótese diz respeito ao *interdiscurso*. Ou melhor, à sua precedência sobre o discurso. Maingueneau (2008) afirma que “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso” (p. 21), derrubando, ou melhor, reconstruindo, uma hipótese antes aceita de que a formação discursiva era estruturalmente fechada, embora, como se sabe, Pêcheux, em 1983, já houvesse anteriormente minado o suposto fechamento estrutural da formação discursiva, ao dizer que a “FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas” (PÊCHEUX, 1997, p. 314). Ou, conforme também Pêcheux (2009) dirá em *Les vérités de la Palice*, citado aqui na tradução brasileira, de que “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça *parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (p. 149). Nesse sentido, tanto em Maingueneau quanto em Pêcheux (1997), “a noção de interdiscurso é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD” (p. 314); quer dizer, aquilo que “vem de fora”; as forças contrárias àquela FD; contrária tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista ideológico. Os discursos sobre os

logo o que não é esse ‘exterior’ do pensamento, em resposta à filosofia (idealista) da linguagem que tem uma solução inteiramente pronta sob a forma da *exterioridade da língua em relação ao pensamento*: o contrapasso indefinidamente repetido pelos filósofos idealistas (e pela lógica, pela Psicologia e pela Retórica) entre ‘a estrutura da língua’ e ‘a estrutura do pensamento’ seria, contudo, uma solução elegante para essa questão da exterioridade” (p. 234).

LDP, que têm sido erigidos de diferentes FD's, podem muito bem ilustrar que se quer dizer com *aquilo que "vem de fora"*, isto é, de forças contrárias, que se rebelam e que se insurgem entre si.

A *segunda* hipótese refere-se ao caráter constitutivo da relação interdiscursiva na interação semântica entre os discursos, que, nesse caso, parece, segundo Maingueneau, "um processo de tradução, de *interincompreensão* regulada" entre os discursos, e que poderia ser representada como uma conversa entre "surdos-mudos".⁴¹

Segundo Cox e Rodrigues (2011), autoras que sigo de perto no gesto de leitura que faço da obra de Maingueneau, a interincompreensão significa mais do que uma simples troca entre discursos. Na avaliação segura dessas autoras, trata-se sobretudo de manter, necessariamente, em relação ao Outro, a ilusão de identidade do Um:

Trata-se de um processo de interpretação, em que cada formação discursiva somente "compreenderá" o seu Outro de acordo com as suas próprias regras, traduzindo os gestos de interpretação do Outro como sendo negativos, ameaçadores, incompatíveis com sua própria ideologia. Assim, aos olhos do Outro, uma posição será incompreendida e, quanto maior a oposição, maior a não-aceitação recíproca e, consequentemente, mais delimitada será a identidade do discurso em relação à ameaça do opositor, pois entender positivamente um Outro seria confluir com ele e, assim, perder a ilusória identidade (COX e RODRIGUES, 2011, p. 151).

É o que poderíamos qualificar de um lugar social, ideológico e discursivo bem marcado, definido; quer dizer, os sujeitos enunciam de lugares sociais, ideológicos e discursivos bem delineados e que não se confundem com o

⁴¹ O exemplo, despidido de qualquer traço de preconceito, apenas busca estabelecer uma forte imagem acerca da ideia de não-compreensão. Cabe ressaltar ainda que a comunidade de surdos tem uma linguagem para se comunicar e está tão sujeita às negociações de significado quanto qualquer outra. O "surdo", neste caso, não é o sujeito da surdez física, no sentido de ausência, perda ou diminuição considerável do sentido da audição. É o sujeito que *não quer ouvir*. A imagem poderia ser construída de outra maneira, como entre interlocutores que não dominam o mesmo idioma, mas não teria a mesma força argumentativa com que se pretendeu com esta. Além disso, conforme veremos mais adiante, a noção de *intercompreensão* vai além da simples noção de (de)codificação.

lugar do Outro (ou, pelo menos, sob uma certa perspectiva representacional das posições criadas por esses sujeitos, tem-se a ilusão de que objetivamente eles não se confundem), fazendo o interdiscurso de uma formação discursiva ser tomado como o *que regula o deslocamento de suas fronteiras*. Para um exemplo emblemático desse tipo de processo de tradução, que é a *interincompreensão*, conforme denominado por Maingueneau, sugerimos que se assista ao debate entre Michel Foucault e Noam Chomsky, sobre *A natureza humana: justiça vs. poder*, realizado na Universidade de Amsterdam, em novembro de 1971, e transmitido pela televisão holandesa.⁴² Cada um dos dois interlocutores discursou em sua própria língua. Mais do que o problema da barreira linguística – uma vez que, embora discursando cada um em sua língua, os interlocutores compreendiam facilmente a língua do outro –, o problema da barreira discursiva, ou da *barreira interincompreensiva*, por assim dizer, é o de maior relevância.

Vê-se claramente que, embora falando de temas idênticos, o diálogo entre eles parece ocorrer entre “surdos-mudos”, porque os interlocutores falam de lugares epistemológicos distintos, e em certos pontos, em momentos extremos, até opostos. Cada um fala em seu fechamento, a partir das particularidades de seus próprios construtos teóricos, que, para o outro, muitas vezes, nada significam. Enfim, as demarcações de suas respectivas *Formações Discursivas* ficam bem evidentes ao longo da exposição de suas ideias.⁴³ O que ocorre com os discursos sobre o LDP segue o mesmo princípio e a mesma regularidade discursiva.

Ainda em relação à segunda hipótese, Maingueneau defende essa ideia de processo de tradução, de interincompreensão regulada, afirmando que “cada um introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do ‘simulacro’ que dele constrói” (p. 21).

⁴² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_HaHtcKG9c.

⁴³ O debate em si, que também foi publicado integralmente no livro intitulado *La naturaleza humana: justicia vs. poder* (Editorial Katz, 1ª ed. 2006; 2ª reimpr, 2007), mereceria uma análise exclusiva. Há uma recente tradução em português, publicada pela editora WMF (2017).

Para sustentá-la, o autor recorre à noção de *heterogeneidade constitutiva e mostrada*, tal como formulada por Authier-Revuz (1990), que retomou o *dialogismo bakhtiniano* (1993), assim com as releituras de Lacan (1953) sobre Freud, acerca da relação sujeito e linguagem. A *heterogeneidade constitutiva* fundamenta-se no princípio segundo o qual um discurso é oriundo da relação entre discursos. Trata-se da, sem dúvida, sucinta, mas precisa “afirmação de que, *constitutivamente*, no sujeito e no seu discurso está o *Outro*” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29, grifo da autora).

Partindo dessas considerações de Authier-Revuz, Maingueneau (2008) salienta que somente a “heterogeneidade mostrada”, como forma de alteridade fisicamente demarcada no fio do discurso, é diretamente acessível por meio do aparelho linguístico. A “heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (p. 31), não é, dessa forma, diretamente apreensível por meio de uma abordagem linguística *stricto sensu*. Isto é, por meio do discurso citado, autocorreções, palavras entre aspas, etc. Conforme veremos, o discurso sobre o LDP está inteiramente constituído por esses dois tipos de *heterogeneidade*. Ora o discurso vem mais marcado, ora menos e, portanto, mais (dis)simulado.

Para operacionalizar o conceito de *interdiscurso*, até então assaz vago, conforme reconhece o próprio autor, e assim tornar a análise discursiva apta a evidenciar as peculiaridades da heterogeneidade que constitui o discurso Mesmo no Outro e vice-versa, Maingueneau (1997; 2008) propôs uma tríade conceitual: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, espécies de circunscrições, que vão do mais abrangente ao mais restrito.

O *universo discursivo*, segundo ele, é “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (Maingueneau, 2008, p. 33). Como é inviável a análise do universo discursivo, devido a sua amplitude e dispersão, Maingueneau postula, então, isto é, recorta, o “campo discursivo”.

O *campo discursivo* é “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (Maingueneau, 2008, p. 34). Por fim,

para elucidar o conceito de “campo discursivo”, o autor enumera, como exemplos, os campos políticos, filosófico, dramaturgico, gramatical etc. Observa, contudo, que tais campos não são zonas insulares dadas de antemão, mas “uma abstração necessária, que deve permitir múltiplas redes de trocas” (p. 34). Um campo é formado por diversas formações discursivas que entretêm relações as mais diversas (confronto, aliança, neutralidade etc).

Embora o campo seja mais fechado do que o universo, ele ainda é demasiadamente amplo para ser investigado em sua totalidade. Por isso, para fins de operacionalização do interdiscurso como objeto de estudo, Mainueneau (1997) propõe o *espaço discursivo* que “delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (p. 117). No nosso caso, seria impossível abordar todos os discursos, e, em especial, todos os discursos sobre livro didático de português; ou seja, ninguém faz análise de um *universo discursivo*, qualquer que seja a sua área, o seu tema, e a posição adotada por seus autores, independentemente de suas formações discursivas. Nesse sentido, foi preciso (de) limitar nosso campo de ação, que é um *campo discursivo* sobre educação. E mais: foi preciso estabelecer o *espaço discursivo* a ser analisado: que são os discursos sobre LDP em determinada formação discursiva, em comparação com outra formação discursiva – que aqui estamos chamando de *Mesmo* e *Outro* –, e em determinado período.

Terceiro elemento da tríade, ou, o espaço mais concêntrico e delimitado, mais nuclear, o espaço discursivo é um recorte teórico-metodológico. Nele, o analista focaliza a interação das formações discursivas pertinentes para poder interpretar os efeitos de sentido historicamente constituídos em relação aos objetos focalizados. Eles não estão dados. Como veremos, o discurso sobre o LDP sofre um deslocamento cada vez mais forte no sentido de estar mais aderente aos “discursos oficiais” sobre os LDP: seja em relação à sua concepção, produção, circulação e escolha, seja em relação aos seus dizeres. Para restringir/selecionar, em um campo, as relações discursivas a serem lidas/interpretadas, o analista deverá ter “hipóteses fundadas sobre

um conhecimento dos textos e um saber histórico, que serão em seguida confirmados ou infirmados quando a pesquisa progredir” (Maingueneau, 2008, p. 35). Aliás, esse procedimento analítico já é ele-mesmo um efeito colateral e inevitável do *interdiscurso*, uma vez que as hipóteses que surgem em nós e são sugeridas por nós, analistas, não vêm do nada, mas antes do nosso conhecimento, isto é, da nossa interação com os diversos “horizontes discursivos” em uma dada formação discursiva.

Com a hipótese do primado do interdiscurso, os discursos não podem ser considerados como espaços fechados, simplesmente justapostos em uma relação de trocas. Pelo contrário, eles são espaços “tão abertos”, “tão recíprocos” que um discurso *Mesmo*, ainda que não faça menção linguística alguma a seu concorrente, a seu *Outro*, tem-no presente a si. É, pois, a presença do *Outro* no *Mesmo* que a noção de *heterogeneidade constitutiva* nos ajuda a destrinçar do complexo de formações discursivas. Trata-se, assim, de desenredar o processo dialógico que faz com que o *Mesmo* e o *Outro* sejam inseparáveis, como o direito e o avesso (Cox & Rodrigues, 2011). No que diz respeito aos discursos sobre os LDP, como veremos, o próprio enunciado interrogativo: “a favor ou contra?”, presente nas considerações discursivas do *Mesmo* e do *Outro*, inextricavelmente traz essas marcas *interlaçadas* uma na outra, ou melhor, de *um* discurso no *outro*.

Na *terceira* hipótese, Maingueneau propõe a existência de “um *sistema de restrições semânticas globais*”, para que esta interincompreensão seja regulada no interior de cada formação discursiva, possibilitando, dessa forma, que cada uma delas possa remeter ao mesmo fato, embora construam ao mesmo tempo, cada qual a seu modo, significações diferentes; isso para nos valermos de uma expressão cara a Pêcheux (2002), para quem os “enunciados remetem (Bedeutung) ao mesmo fato, mas eles não constroem as mesmas significações (Sinn)” (p. 20), certo de que o confronto discursivo, oriundo de FD’s diferentes prossegue através do acontecimento, de modo que “uns e outros vão começar a ‘fazer trabalhar’ o acontecimento (...) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (p. 19). É o que ocorre no trabalho discursivo sobre

o LDP em ambas as formações discursivas aqui analisadas. Só para ficarmos em um exemplo mais direto e notório para a análise aqui desenvolvida, *livro didático de português* não significa, ou, não representa, em absoluto, a mesma coisa tanto para *um* quanto para *outro*.

Face a tal exemplo, talvez seja mais fácil entender porque Maingueneau (2008) afirma que o caráter “global” dessa semântica se manifesta no fato de que ela restringe, de forma simultânea, “o conjunto de planos discursivos”, que configuram tanto o vocabulário quanto os temas tratados, assim como a “intertextualidade ou as instâncias de enunciação” (p. 22). Trata-se, com isso, segundo Maingueneau, de se libertar – discussão que se encontra já de longa data nos estudos da linguagem, diga-se de passagem – “de uma problemática do signo, ou mesmo da sentença, para apreender o dinamismo da ‘significância’ que domina toda discursividade: o enunciado, mas também a enunciação, e mesmo além dela”.

Nesse sentido, Maingueneau recusa a ideia de que haveria, no interior do funcionamento discursivo, um lugar onde sua especificidade se condensaria de maneira exclusiva ou mesmo privilegiada, como no uso das palavras, das frases, dos arranjos argumentativos. O que significa dizer que “não há mais, então, lugar para uma oposição entre ‘superfície’ e ‘profundezas’, que reservaria apenas para a profundezas o domínio de validade das restrições semânticas” (p. 22). Maingueneau recusa com isso imagens arquitetônicas que subjazem ao discurso, propondo superar a dicotomia *nível superficial* (língua) *versus nível profundo* (discurso): “um discurso – diz ele – não tem nenhuma ‘profundezas’, uma vez que “sua especificidade não se localiza em alguma ‘base’ que seria seu fundamento”. Ao contrário, um discurso “se desdobra sobre todas as suas dimensões” (p. 18). Isso quer dizer que, em relação aos discursos sobre os LDP, palavras e sintagmas como “adoção”, “alienação”, “autonomia”, “autoria”, sequência didática” e “aula”, por exemplo, terão valores específicos, quando não, via de regra, até mesmo antagônicos entre si, conforme sejam utilizados nos discursos do *Mesmo* e do *Outro*.

Na *quarta hipótese* apresentada pelo autor, “esse sistema de restrições deve ser concebido como um modelo de *competência interdiscursiva*”, no

mesmo sentido de *competência* atribuído por Chomsky ao modelo gerativista da gramática. Entretanto, no caso específico do discurso, postula-se a existência nos enunciadores de um discurso qualquer “o domínio tácito de regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (p. 22), o que configura, conforme nos referimos anteriormente, em uma produção infrutífera na “conversa entre surdos-mudos”.

A *quinta hipótese* diz que o discurso deve ser pensado como uma *prática discursiva* e não apenas como um conjunto de textos. A *sexta hipótese*, por sua vez, considera que a prática discursiva não define apenas a unidade de um conjunto de enunciados; podendo ser considerada também como uma *prática intersemiótica*, integrando produções (pintura, música) a outros domínios semióticos. Por fim, a *sétima hipótese* pressupõe que “o recurso a esses sistemas de restrições não implica de forma alguma uma dissociação entre a prática discursiva e outras séries de seu ambiente sócio-histórico”. Ao contrário. Ele permite “aprofundar o rigor dessa inscrição histórica, abrindo a possibilidade de isomorfismos entre o discurso e essas outras séries” (p. 23), entretanto, sem que com isso se reduza a especificidade dos termos assim correlacionados. Por isso, a formação discursiva é revelada, nestes termos, segundo Maingueneau, como “‘esquema de correspondência’ entre campos à primeira vista heterônimos” (p. 23), porque, segundo Foucault, citado em nota, e de quem o termo é tomado de empréstimo, tanto por Maingueneau como por Pêcheux,

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos...; ela estabelece o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 2013, p. 88-89).

Em outras palavras,

os discursos se repetem: “sincronicamente” no fio de seu desenrolar e “diacronicamente” no fio do tempo: os mesmos temas, as mesmas formulações, as mesmas figuras retornam, reaparecem. [...] Uma sequência discursiva são essas reformulações tomadas na rede de enunciados e na rede de lugares enunciativos que instauram o sujeito no fio do discurso (COURTINE e MARANDIN, 2018 [1981], p. 45).

Essas diversas hipóteses (sete), segundo Maingueneau (2008), podem passar a falsa impressão de que se quer articular instâncias entre as quais se tende frequentemente a estabelecer discontinuidades facilmente justificadas pelas necessidades da pesquisa. O que de fato não é verdade. Maingueneau está tentando mostrar justamente o contrário: não é indispensável multiplicar as linhas de ruptura para pensar a discursividade; além disso, não se pode pensar um sistema de articulações sem anular a identidade de cada instância.

Como bem observam Cox e Rodrigues (2011), no jogo discursivo, um discurso não interpreta a si mesmo, pois o trabalho de interpretação cabe ao exterior por parte de um outro discurso. Maingueneau (2008, p. 100) declara que esse processo de interpretação, movido pela interincompreensão, ocorre por meio da tradução e do simulacro. A tradução de que fala o teórico, tal como advertem Cox e Rodrigues (2011), não é a tradução de uma língua para outra, mas, sim, de um discurso para outro. No espaço discursivo, um discurso reconhece/enxerga o outro a partir da criação de um simulacro. Maingueneau chama de discurso-agente o discurso tradutor e de discurso-paciente o discurso traduzido. Tal processo de tradução, no embate entre discursos, beneficiará o primeiro, pois o simulacro é criado com a função de exprimir negativamente o Outro (paciente), a fim de conferir uma identidade positiva ao agente. Assim, é por meio dessa tradução-simulacro que os discursos preservam-se na ilusão do fechamento semântico.

Cox e Rodrigues (2011) lembram também que esse processo de interincompreensão é uma revelação cabal de que os sentidos não são imanentes às palavras, mas vêm a ser positivos, negativos, polêmicos, ambíguos etc. no interior das formações discursivas, ao abrigo das quais são produzidos, isto é, ganham “vida” e materializam-se nas atividades linguageiras coti-

dianas. Os exemplos que acima apresentei a respeito do uso de expressões como “adoção”, “alienação”, “autonomia”, “autoria”, sequência didática” e “aula”, com relação ao LDP, no interior de cada formação discursiva, são bastante ilustrativos neste sentido.

Assim, no nível propriamente polêmico, evidenciando o embate entre formações discursivas antagônicas, cada uma delas trará o *Outro* para o interior do *Mesmo* mediante uma tradução negativa, ou seja, “[...] colocado em conflito com o corpo citante que o envolve, o elemento citado se expulsa por si próprio, pelo simples fato de que se alimenta de um universo semântico incompatível com o da enunciação que o envolve” (Maingueneau, 2008, p. 112).

O fato é que a polêmica simplesmente pode irromper na superfície em um momento qualquer, dado que o conflito entre os adversários já está inscrito em sua própria constituição, conforme salientam Cox e Rodrigues (2011). Vejamos, agora, como tais hipóteses enunciativas e discursivas se manifestam no discurso “Mesmo” dos “textos oficiais” do PNLD de Língua Portuguesa, na sua relação com os discursos “Outros”, que são os discursos em circulação sobre o livro didático desde os anos 1980 do século XX, que, por serem oriundos de uma certa “formação discursiva” não ficaram presos lá nos anos 80, isto é, não desempenham, pois, o papel de “uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos”, mas que antes “estabelece o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos”, conforme diz Foucault (2013, p. 88), ao esclarecer o que é próprio de uma dada Formação Discursiva. Ou seja, “não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais” (p. 89). É o que tem ocorrido com o discurso do *Outro* sobre o livro didático de português nessas duas últimas décadas. Vejamos.

CARACTERIZANDO O DISCURSO OUTRO DA ANÁLISE: A ENTREVISTA DE GERALDI (1987)

Normalmente, os escritos que abordam a temática sobre o LD de língua portuguesa partem de um texto de Geraldi (1987), *Livro didático de Língua*

Portuguesa: a favor ou contra?, que, aparentemente, é um dos que, em termos contemporâneo, tem orientado a questão. É nesse texto que se encontra a conhecida declaração de Geraldi sobre o LD, segundo a qual: “uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado, passa a adotar o professor e os alunos” (p. 4).

Em pesquisa de levantamento bibliográfico, realizado junto ao acervo da Biblioteca da FEUSP, tivemos acesso ao referido texto. Trata-se de uma entrevista que João Wanderley Geraldi (Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP) concedeu a Ezequiel Theodoro da Silva (Faculdade de Educação da UNICAMP) para o periódico *Leitura: teoria & prática*, nº 9, sobre a utilização de livros didáticos nas escolas brasileiras.

Na primeira questão, Ezequiel solicita a Geraldi que comente a sua postura fortemente marcada contra a adoção de livros didáticos. Geraldi, por sua vez, inicia a resposta explicando sua concepção de livro didático, que, para ele, é um livro com conteúdos idealizados a serem utilizados por professores, muitas vezes, não capacitados e destinados a alunos homogeneamente idealizados, o que ele considera totalmente inadequado.

Seguindo as justificativas apresentadas, Geraldi expõe três razões para a não-adoção dos livros didáticos: a alienação; a predeterminação e a falsificação. A alienação, segundo ele, impede o professor de exercer seu trabalho de maneira correta ao preparar seu próprio material, levando em consideração todas as particularidades dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de limitá-los aos conteúdos, presos que estão apenas às sequências ali propostas. A predeterminação, que unifica sob um único material uma grande parcela de alunos com inúmeras variantes que mereceriam um tratamento diferenciado para os diferentes temas abordados; e a falsificação, que tira o real trabalho do professor de ensinar, sem, contudo, atingir os objetivos que se espera com os alunos, além de proporcionar agravantes como os péssimos resultados que comprovam a má qualidade da educação e o desestímulo dos profissionais da área. Depois de responder algumas outras perguntas, atreladas ou decorrentes dessa, Geraldi reforça seu ponto de vista, acrescentando que para melhorar as condições de ensino

e aprendizagem no país é necessário um sério questionamento das posturas reproduzidas em sala de aula e, principalmente, da utilização do livro didático como cânone indiscutível, em contraposição a reflexões necessárias para o planejamento das aulas por parte dos professores.

Mas, por algum motivo, os autores que citam este trabalho de Geraldi o fazem de modo enviesado. Os motivos são os mais diversos. Exporei aqui apenas dois deles.

O *primeiro caso* se dá em trabalhos como os de Dias et al. (2010), cujo objetivo é o de apresentar “a contribuição dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas brasileiras” (p. 117). As autoras, depois de apresentarem um breve histórico sobre o LDP, de abordarem seu processo de avaliação pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e de sua compra pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – discurso aliás, como se vê, ainda fortemente vinculado ao “discurso oficial” sobre os LDP, conforme tenho salientado –, afirmam que “Geraldi (1987) também alerta os professores a respeito da ‘roupa nova’ de alguns livros didáticos, que acabam conquistando seu espaço no mundo escolar” (Dias et al., 2010, p. 117).

Com essa afirmação de que Geraldi alerta os professores a respeito de alguns livros que se apresentam com “roupa nova” e por isso acabam “conquistando seu espaço no mundo escolar”, as autoras dão-nos a impressão de que para Geraldi o fato de terem-se travestidos em “roupas novas” talvez tenha feito de alguns LDP – tal como ocorre no conto do dinamarquês Hans Christian Andersen –, paradoxalmente um novo objeto inexistente; quem sabe mais confiável, por assim dizer. E o que é ainda pior, dão-nos a falsa impressão, se quisermos seguir o avesso do fio dos discursos das autoras, de que Geraldi “aprovaria” livros que realmente tivessem incorporados essa “nova roupagem”. A metáfora da vestimenta na concepção das autoras serve para dizer que os LDP reformulados, em termos teóricos e metodológicos, teriam tido uma melhor aceitação por parte desse estudioso. O que não corresponde exatamente com os fatos, porque, a despeito disso, Geraldi não muda de opinião em relação ao problema.

Aliás, pelo que entendemos, o problema da adoção do LDP para Wanderlei Geraldi estaria além de seu conteúdo e da sua abordagem metodológica. Ou, se quisermos dizer de outro modo, estaria além da presença física do livro. Essa ideia foi reforçada na tese de doutoramento da pesquisadora Corinta Geraldi (1993). Segundo Corinta, tal adoção não se dá somente pela presença física do livro, “mas pela ‘maquinaria didática’ que o constitui e o extrapola, incorporando-se ao saber-fazer do professor” (p. 226).

O *segundo caso de citação enviesada* do texto de Geraldi (1987) que aqui abordo é típico daqueles discursos a que se poderia popularmente denominar de “discurso em cima do muro”, ou, se quisermos ser mais formais e fiéis à metodologia discursiva analítica aqui adotada, é o típico discurso que fica na “borda” de duas *formações discursivas* antagônicas, isto é, no entremeio de dois *interdiscursos*, não se decidindo, efetivamente, por nenhum deles. Exemplo disso é o que ocorre em Bunzen (2000). Neste trabalho, o autor está preocupado em investigar o conceito de gramática encontrado nos livros didáticos de português. Em certa altura do texto, em uma seção ironicamente intitulada de *A Bíblia do Professor: o livro didático*, Bunzen afirma que “questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza” (p. 02); afirma também que “uma prática de ensino voltada exclusivamente para o livro didático tem como ‘objetivos’ um plano de trabalho elaborado pelo autor do livro”. Como se nota, Bunzen inicia sua abordagem sobre os LDP por meio de uma *aparente* crítica sobre eles. Essa crítica (aparente) fica mais forte, quando o autor cita o trecho do texto em questão de Geraldi (1987), o que, em tese, seria um forte recurso argumentativo, uma vez que traria sobre o tema o peso da voz autorizada desse reconhecido autor.

A adoção do livro didático significa, para Geraldi (1987:4), “a filiação do professor às concepções que orientaram a organização do livro didático adotado (...) o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa adotar o professor e os alunos” (BUNZEN, 2000, p. 02).

O que dá o falso indício de que ele concordará com Geraldi (1987) é o que vem depois. Digo *falso indício* e *aparente crítica* porque, logo em

seguida, Bunzen (2000) declina de sua abordagem inicial e afirma que “é importante salientar que esta análise não representa um *parecer que abone ou desabone estas obras*” (p. 03) (o grifo é meu), isto é, os livros didáticos analisados por ele. Em continuidade, diz o autor: “Elas nos serviram *apenas* para uma reflexão sobre o material didático no ensino de Língua Portuguesa” (p. 03) (o grifo é meu). Quer dizer, é uma análise que não é uma análise. É uma crítica que não é uma crítica. Então, o que seria?

Ora, se elas serviram “*apenas* para uma reflexão sobre o material didático no ensino de Língua Portuguesa”, conforme procura modalizar o autor na sua justificativa, então de nada adiantou sua análise, que era a de criticar as abordagens gramaticais prescritivas encontradas nesses materiais, objetivo de sua investigação inicial.

Em conformidade com meus próprios objetivos, esses dois exemplos são suficientes para mostrar, de forma ilustrativa, como os discursos que citam este trabalho de Geraldi o fazem enviesadamente, trabalhando-o cada um a seu modo.

Passo à descrição do *corpus* do *Mesmo*, que aqui é representado pelo trabalho de Rangel (2006) e, em seguida, à análise propriamente dita.

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS, DE EGON RANGEL (2006)

A escolha do livro didático de português: caderno do professor, de Egon de Oliveira Rangel (2006) é uma espécie de apostila de apoio para um curso de formação docente continuada, composta de quatro capítulos. Como o próprio título orienta, o livro visa, sobretudo, oferecer subsídios ao professor em formação na hora de escolher o livro didático de português. Para tanto, Egon Rangel, que é um autor reconhecidamente vinculado às políticas oficiais do MEC para o PNLD e, especialmente, para o LDP, procura, no primeiro capítulo, circunscrever aspectos do ensino-aprendizagem, colocando em evidência as situações, os sujeitos envolvidos e, obviamente, o papel dos materiais no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o autor define o que é ensinar e aprender; o que são materiais didáticos; e, sobretudo, livro didático, tratando-o como um caso particular.

Depois disso, Rangel (2006) lança uma pergunta (“contra ou a favor do LD?”) que nos interessará mais de perto, porque traz marcas do interdiscurso, e que, um pouco mais adiante, analisaremos. No capítulo dois, o autor aborda a necessidade de distinguir o que vem a ser “Português no Brasil” e o “Português do Brasil”, e porque ensiná-lo, demonstrando, com isso, uma preocupação comum, senão de todos, pelo menos de boa parte dos atuais estudiosos da língua portuguesa e de seu ensino, que é o de que língua ou variação deverá ser objeto de ensino na escola.

No capítulo três, o autor entra propriamente no tema do livro, que é o de auxiliar o professor, seja em formação inicial, seja em formação continuada, a escolher um LDP e o que levar em conta na hora da escolha. Para isso, Rangel, aqui representante do discurso do *Mesmo*, constrói enunciados que procuram esclarecer “as funções de um LDP no processo de ensino-aprendizagem” (p. 33); bem como “a organização do primeiro segmento do Ensino Fundamental e os LDP” (p. 37); as “perspectivas e noções organizadoras da proposta didático-pedagógica do LDP” (p. 40); “os critérios oficiais de avaliação do LDP” (p. 43) e, por último, “os conteúdos e tratamentos didáticos” (p. 46).

O capítulo quarto, sob o título de “Organizando a escolha do LDP na escola” (p. 53) tem por objetivo demonstrar ao professor que ele tem o direito de participar daquilo que o autor denomina de “o jogo do PNLD” (p. 54), assim como tem o direito de realizar uma escolha qualificada do LDP e de como se dá, segundo Rangel, essa “organização da escolha qualificada” (p. 56) do LDP.

REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE LDP: O FUNCIONAMENTO DOS “TEXTOS OFICIAIS” DO PNLD

Como funcionam, pois, as regularidades discursivas sobre o LDP nos “textos oficiais” do PNLD, tais como se apresentam em obras como a de Rangel (2006)? Já na Introdução de *A escolha do livro didático de português*, Rangel (2006) afirma que

Adotar um Livro Didático de Português (LDP) ou mesmo utilizar algum material alternativo pode parecer uma decisão muito simples e natural, um resultado direto de preferências

e experiências pessoais. No entanto, muitos outros fatores interferem nesse processo, que é bem mais complexo e negociado do que parece (RANGEL, 2006, p. 7).

Ao começar seu trabalho fazendo tal constatação, o enunciador assume que antes de ser um ato de vontade própria, uma satisfação de gosto pessoal, ou de um ato naturalizado, a “adoção” de um LDP é acima de tudo um ato social e negociado. Essa constatação nos leva ao seguinte pensamento: o professor não tem a alegada “liberdade” que muitos, inclusive ele próprio, o professor, imaginam ter. Esse gesto de leitura aponta para outra constatação: a de que toda ação docente, inclusive a escolha do material a ser usado, é regulada de fora para dentro. Então, há uma falsa ilusão de que será o professor quem escolherá sozinho o material que lhe servirá de apoio durante as aulas. A intervenção, segundo Rangel (2006), vem de todos os lados: dos pares; dos coordenadores; dos pais, e inclusive, dos alunos; portanto, um gesto altamente regulado.

Esse posicionamento discursivo remete, ainda que indiretamente (sem citar ninguém), ao discurso do *Outro*⁴⁴; neste caso, seria o de Geraldi (1987), que afirma que “a adoção de um livro didático por parte do professor significa, na teoria e na prática, a *alienação*, por parte do professor”, e, portanto, a abdicação do “*direito de elaborar suas aulas*” (GERALDI, 1987, p. 4) (grifos do autor). Veja que, ao adotar um LDP, o professor abre mão do *direito* que lhe compete *de elaborar suas próprias aulas*, mas, ao mesmo tempo, cede esse direito de regente pleno da disciplina para outrem, provavelmente para o autor do LDP adotado. Porque participar da escolha de um LDP, conforme o discurso do *Mesmo* afirma, pressupõe deliberar com mais sujeitos que podem interferir na escolha do professor.

Analisando, então, o discurso do *Outro*, pode-se perceber que o que está em jogo aqui são os “direitos” do professor de “elaborar suas próprias aulas”. Ou de conceber *a aula como acontecimento*, conforme Geraldi (2010) a denominou, decorridos mais de vinte anos depois dessa impactante entrevista.

⁴⁴ Basta relembramos o que dissemos mais acima acerca da “heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (p. 31), de forma indireta e não apreensível por meio de uma abordagem linguística *stricto sensu*, ou seja, por meio do discurso citado, das autocorreções, das palavras entre aspas, etc.

Veja-se que pela perspectiva do *Mesmo*, a própria escolha do livro didático, ou de qualquer coisa que o valha, não é uma atitude isolada e solitária do professor. Em outras palavras, tal atitude não constitui um “direito” do professor, tal como o é na perspectiva do *Outro*.

Outro fator, que estabelece a interincompreensão dos discursos sobre o LDP no interior de FDs diferentes, ocorre no nível constitucional dessas próprias formações discursivas, ou seja, ela é um mecanismo necessário e regular nos processos discursivos, de forma que os sentidos serão estabelecidos de acordo com o tipo de tradução efetuado entre os discursos. Vejamos como isso se estabelece com relação ao conceito de livro didático dado por cada uma das FDs aqui em análise. Rangel (2006), por exemplo, considera o LDP como “um caso particular” de material didático. Por isso afirma que

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada. Num país como o Brasil, em que a convivência com a escrita e seus produtos é muito desigualmente distribuída (Lajolo e Zilberman, 1991), gerando grandes defasagens de letramento, essa característica do LD pode significar, se bem utilizada, uma grande vantagem, tanto por seu significado cultural quanto por seu valor individual (RANGEL, 2006, p. 13).

Dentro dessa FD o que é posto em relevo é o fato de o LD ser, segundo Rangel (2006) “um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada”. Ou seja, o discurso do *Mesmo* aqui entende o LD como “uma grande vantagem, tanto por seu significado cultural quanto por seu valor individual”. Quer dizer, ao LDP é dado todo o estatuto de representante de uma cultura mais elevada, mais elaborada. Mas se confrontarmos esses enunciados com os do *Outro*, a respeito da definição, do conceito de livro didático, e em especial do LDP, veremos que “um livro didático [segundo Geraldi (1987)] se caracteriza

como um livro organizado em lições ou unidades centradas em algum tema previamente selecionado, destinado a um público específico e a uma utilização específica – os alunos e a sala de aula, respectivamente” (p. 4). Vê-se que a tendência do discurso do *Mesmo* é designar ao LDP uma legitimidade cultural, tecnológica e letrada. Ao passo que no discurso do *Outro* é notória a redução de sua legitimidade e importância, uma vez que o LDP é definido apenas como “um livro organizado em lições”, destinado a “um público específico e a uma utilização específica”, isto é, os alunos e a sala de aula.

Retomando mais uma vez as ideias de Maingueneau (2008), Cox & Rodrigues (2011) entendem que o conceito de polêmica como interincompreensão mantém-se no mesmo patamar de um sistema global, ou seja, apesar de ser comumente entendido como uma forma de conflito perceptível na superfície linguística, marcado por controvérsias explícitas, a polêmica presentifica-se na forma de um dialogismo constitutivo. Assim, Maingueneau (2008) – conforme já ressaltamos anteriormente – procura em suas observações não dissociar o “superficial” do “profundo”. Os discursos relacionam-se constantemente, imbricam-se sem que haja necessidade de uma forma de citação mostrada na superfície linguística. É o que ocorre também nos discursos sobre o LDP quando cada FD enuncia posições próprias a respeito da *organização* e do *conteúdo* veiculados pelos LDP. Rangel (2006), por seu turno, afirma que

Mais que qualquer outro material, o LD, seja por seu vínculo necessário com a escrita, seja por sua estruturação como *livro*, é capaz de reunir e *organizar em sistema* (RANGEL, 1994) os saberes que se pretende ensinar/aprender, assim como indicar, na forma como se apresenta, o tratamento a ser dado à matéria em sala de aula. E com a vantagem adicional de, em função de sua atual produção em massa e de suas características físicas, permitir consultas individuais diretas, rápidas e continuadas, especialmente se o volume for de uso pessoal (RANGEL, 2006, p. 14).

Geraldi (1987), em contrapartida, ironicamente assinala que:

Espíritos clarividentes definem, à distância no tempo e no espaço, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, leituras a serem feitas, redações a serem executadas. A *predeterminação* de tudo, mas especificamente a predeterminação dos conteúdos de ensino, é *uniformizadora*, congela possíveis movimentos da sala de aula e torna “letra morta” estudos e pesquisas tanto da psicologia da aprendizagem quanto da área específica (em nosso caso, a linguagem). A criança por estar em certo momento interessada em saber algo sobre X, mas isto fica para a próxima série (inclusive porque alguém pré-definiu que agora, nesta série, a criança não pode ter este interesse porque o assunto é muito abstrato, exige condições prévias, etc (Geraldi, 1987, p. 5).

Em nome de uma *organização sistemática* dos objetos de ensino e de uma *individualidade*, com relação ao uso, ao manuseio do LDP, o discurso do *Mesmo* deixa entrever aquilo que é possível detectar no discurso do *Outro*: a *predeterminação* e a *uniformização* dos objetos de ensino, e o que talvez seja pior, a escolha desses objetos feita por outros que não o professor.

Nesse nível, então, tanto uma citação ruidosa/polêmica que um discurso faz do seu Outro, quanto o silêncio “calculado”, a denegação, que um pode manter em relação ao Outro, são fenômenos de uma mesma face dialógica. Apenas para evitar uma redução das especificidades da polêmica, Maingueneau (2008, p. 112) distingue dois níveis, o nível dialógico (nível da interação constitutiva) e o propriamente polêmico (nível da heterogeneidade mostrada).

Neste sentido, para o enunciador *Mesmo* da FD analisada,

A interação com o LD, nas consultas, nas respostas aos exercícios, nas anotações pessoais feitas a lápis nas margens, permite uma apropriação bastante pessoalizada do conhecimento, podendo funcionar, sob certos aspectos e condições, como um diário, um caderno de anotações, um livro de cabeceira (RANGEL, 2006, p. 14).

Dizer que o LDP “permite uma apropriação bastante pessoalizada do conhecimento, podendo funcionar, sob certos aspectos e condições, como

um diário, um caderno de anotações, um livro de cabeceira” é posicionar-se diametralmente contra o discurso do *Outro*, isto é, contra o discurso em circulação sobre o livro didático desde os anos 1980, representado aqui pela “famosa” entrevista de Geraldí, concedida a Ezequiel Theodoro, que diz que o livro didático imprime certa impessoalização ao ensino. Isso porque, segundo Geraldí, é o professor – e não o LDP – quem deve imprimir um ritmo a suas aulas, de acordo com as necessidades e as características de cada turma. Por isso, o discurso da aula não pode ser homogêneo. O LD, ao contrário, “se organiza em função dos conteúdos a serem ensinados, não em função do movimento do processo de ensino/aprendizagem” (GERALDI, 1987, p. 5).

Conforme bem explicaram Cox e Rodrigues (2011), o fator determinante para a incompreensão encontra-se no interior de cada discurso; ou seja, o universo semântico de cada formação discursiva encontra-se repartido em dois registros, um positivo outro negativo. O registro positivo, marcado por aquilo que “pode e deve ser dito”, é a parte reivindicada pelo discurso *Mesmo*. Os semas positivos pertencentes a esse registro são os responsáveis pela aceitação dos enunciados associáveis às ideias desse discurso, havendo então uma filtragem positiva. A outra parte, determinada pelo registro negativo, detém semas que rejeitam os enunciados estranhos às ideias do *Mesmo*, vindos de formações discursivas antagônicas. O princípio de heterogeneidade constitutiva é fundamental para a explicação da inextricável amarração de um *Mesmo* e seu *Outro*.

É certo que o lugar em que o *propriamente polêmico* (nível da heterogeneidade mostrada) se instaura no discurso do *Mesmo* aqui em análise é na seção “Contra ou a favor do LD?”, cujo enunciado interrogativo, que lhe serve de subtítulo, e que foi reelaborado pelo *Mesmo*, retoma, via alusão, o título da entrevista de Geraldí, o *Outro*, que na íntegra fora construído como: “**Livro didático** de Língua portuguesa: **a favor ou contra?**”. A única diferença entre o título encontrado no discurso do *Mesmo* e no do *Outro* é a inversão que se faz na ordem sintagmática da questão.⁴⁵ No discurso do

⁴⁵ Em Rangel (2005), o autor elabora a mesma estratégia discursiva, por meio de igual questão; acrescenta, entretanto, a possibilidade do uso ou não do “material alternativo” – apostilas próprias, paradidáticos etc.: “Contra ou a favor do LD? Contra ou a favor do material alternativo?” (p. 33).

Mesmo a expressão *contra* ficou topicalizada: “contra ou a favor”, marcando o enunciado de forma negativa, remetendo-o ao *Outro*. Enquanto no discurso do *Outro* a expressão *a favor* é que, desta vez, ficou topicalizada: “a favor ou contra?”, marcando o enunciado de forma positiva. Tal inversão não pode ser simplesmente vista como uma obra do acaso. Antes, ele evoca a denegação que se encontra constitutivamente marcada no discurso do *Mesmo* e do *Outro*. Como se está no nível da *heterogeneidade mostrada*, é fácil constatar o que aqui se afirma. Vejamos. Rangel (2006) diz que

Por uma série de motivos relacionados tanto a essas características do LD quanto ao lugar que veio ocupando nas políticas públicas de educação no Brasil, o LD é, hoje, uma peça chave para o entendimento e a transformação de nossa realidade educacional. De maneira geral, podemos dizer que, ao menos aqueles que constam dos *Guias* do MEC, são, em sua maioria, manuais que tanto podem prestar excelentes serviços à escola, quanto podem prejudicar (RANGEL, 2006, p. 15).

Por fim, ao afirmar que *manuais tanto podem prestar excelentes serviços à escola, quanto podem prejudicar*, Rangel (2006) acrescenta em relação a este último enunciado a afirmação de que “não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do LD evitando o próprio LD, como foi comum apregoar, nas décadas de 1970 e 1980”. Essa explicação final traz à tona, no fio do discurso do *Mesmo*, não apenas a sua posição favorável ao uso do LDP em sala de aula, como também traz as marcas do *interdiscurso* e, conseqüentemente, a oposição ocupada pelo *Outro*, no interior de sua FD, com todas as suas marcas e posições declaradas. Como se sabe, com o que foi desenvolvido até aqui, foi Geraldi quem encabeçou o movimento em oposição ao LPD, “evitando”, dessa forma “o próprio LD”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo investigar os gestos de interpretação de um texto científico sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

Neste sentido, realizou-se a análise do discurso de um “texto oficial” do PNLD em comparação com o discurso em circulação sobre o livro didático nos anos 1980. O texto em análise foi *A escolha do livro didático de português*, de Egon Rangel (2006). Para contrapor os dados em análises, utilizei uma entrevista que João Wanderlei Geraldi concedeu a Ezequiel Theodoro da Silva, em 1987, para o periódico *Leitura: teoria & prática*, nº 9, entrevista que serviu como o *Outro* do jogo discursivo que aqui foi analisado.

Baseamo-nos em Maingueneau (1997, 2006 e 2008), de quem utilizamos as hipóteses *Mesmo* e *Outro* do discurso, para elucidar como os discursos (do Mesmo) se constituem e são trabalhados no texto analisado, assim como, também, recorreremos à Authier-Revuz (1990) para definir e trabalhar a noção de *Heterogeneidade constitutiva do discursivo*, e de *interdiscurso* e *FD's*, noções encontradas em Pêcheux (2009), no que diz respeito ao fazer discursivo dos autores sobre o LDP.

Conforme esclarecemos, nossa escolha inicial recaiu sobre este texto de Rangel (2006) porque pretendemos principiar nossa análise partindo do que estamos denominando discursos e autores oficiais e autorizados do PNLD e do LDP. Segundo entendemos, as vozes desses autores são vozes oficiais e autorizadas não apenas porque emanam de documentos oficiais que legitimam a atual política sobre o LDP, mas, sobretudo, porque direcionam as demais vozes que se ocupam do LDP atualmente, quer seja na sua escolha, quer seja na sua análise, referendando-as.

A comparação da entrevista de Geraldi (1987) com o texto de Rangel (2006) mostra-nos, essencialmente, que o *interdiscurso*, tem predominância sobre o discurso, conforme vimos argumentando ao longo do texto. Se o objeto de disputa entre essas ambas FD's, representadas pela função-autor⁴⁶, aqui desempenhadas por Geraldi e Rangel, é o poder (ou não) de escolha do LDP pelo professor, então, pelo discurso do *Mesmo* (Rangel 2006), sabemos que há uma falsa ilusão de que será o professor quem escolherá sozinho o material que lhe servirá de apoio durante as aulas. A intervenção, como vimos, segundo Rangel (2006) vem de todos os lados: dos pares; dos coor-

⁴⁶ Para o conceito de *função-autor*, ver Foucault (2001), em *O que é um autor?*

denadores; dos pais, e inclusive, dos alunos; portanto, um gesto altamente regulado. De modo que para fazer esse discurso funcionar, isto é, fazer com que ele tenha sentido em *descontinuidade* e *contradição* com seu *Outro*, será necessário trazer para dentro do interior de sua FD o discurso desse *Outro* (Geraldi 1987), segundo o qual há a crença de que “uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado, passa a adotar o professor e os alunos” (p. 4).

Para finalizar, cabe informar que, em futuras investigações, analisaremos trabalhos que se identificam com esse viés, tal como Geraldi (1987) o tem entendido, e que podem ser encontrados, por exemplo, em Francalanza e Santoro (orgs.) (1989); Brandão, Micheletti e Chiappini (orgs.) (1997); Silva et. al. (1997) e Coracini (org.) (1999). Mas também analisarei trabalhos como os de Dionísio e Bezerra (orgs.) (2000); Rojo e Batista (orgs.) (2003); Batista (2005); Kleiman (2011); Bueno (2011), Bunzen (org.) (2015), Costa Val e Marcuschi (2008) (orgs.) que se identificam com um viés discursivo de avaliação mais positiva, por assim dizer, em relação ao LDP. Nesses trabalhos, ainda mais uma vez buscaremos elucidar a voz do Mesmo na voz do Outro e vice-versa, estabelecendo, deste modo, a dinâmica conflitiva das FD's dos discursos sobre o LDP que, sob uma análise mais detida, demonstram estar em jogo. Certo de que a heterogeneidade constitutiva amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro, conforme esclareceu Maingueneau (2008, p. 31).

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19, 1-17, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. (**Palavras incertas: as não coincidências do dizer**). Trad. Claudia R. Castellanos Pfeiffer et alli. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BATISTA, A.A.; ROJO, R. (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, A.A. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In Ministério da Educação, Brasil. **Materiais didáticos: escolha e uso** (pp. 12-24). (Boletim 14), TV Escola, Salto para o Futuro, 2005.

BATISTA, A.A.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In. COSTA VAL, M. & MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania** (pp. 13-45). (1ª reimp.). Belo Horizonte: CEALE, 2008.

BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, Â. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). **Bourdieu – Sociologia** (pp. 122-155). São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39.

BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, G; CHIAPPINI, L (orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. (Col. Aprender e ensinar com textos, vol. 2).

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011. (Col. Ideias sobre Linguagem).

BUNZEN, C. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. Ao pé da Letra. **Revista dos alunos da Graduação em Letras**, 2000, 2. Disponível em: <http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/vol%202/O-tratamento-do-conceito-de-gramatica-nos-livros-didaticos.pdf>.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas, São Paulo: EDUC: Pontes, 1991.

CORACINI, M.J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

CORINTA GERALDI, C.M. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia**. Tese de Doutorado em Educação não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2008.

COURTINE, J-J & MARANDIN, J-M. “Que objeto para a análise de discurso?” In. CONEIN, B; COURTINE, J-J; MARANDIN, J-M. ; PECHEUX, M. (org.). **Materialidades discursivas** (pp. 33-54). Trad. Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. (Anais do colóquio 24, 25 e 26 de abril de 1980).

COX, M.I.; RODRIGUES, S.R. O português não-padrão em livros didáticos: posições discursivas. **Linguagem & Ensino**, 2011, 14(1), 145-171.

DÍAS, E.; CARVALHO, M.E.; BORGES, F.L.; FREITAS, R.M; RESENDE, O.M. & DE LIMA, M.C. A contribuição dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas brasileiras, **Polifonia**, Cuiabá, MT, 2010 jul./dez. 21(17), 117-131.

DIONÍSIO, A. P & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ECO, U. **A estrutura ausente**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FOUCAULT, M. “O que é um autor?”. In. FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos vol. III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. (org.) Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8 ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRACALANZA, H. & SANTORO, M.I. (coords.). **Que sabemos sobre livro didático**: Catálogo Analítico. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

GERALDI, J.W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura: Teoria & Prática*, 9, 4-7, 1987.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GREIMAS, A.J. **Semiótica do discurso científico**. Da modalidade. Trad. Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: DIFEL/ SBPL, 1976.

GUILHAUMOU, J. **Linguística e história** – percursos analíticos de acontecimentos discursivos. (coord. e org. da tradução Roberto Leiser Baronas & Fábio César Montanheiro). São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

KLEIMAN, Â. “Apresentação” de: BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011 (Col. Ideias sobre Linguagem).

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Os Termos-Chaves da Análise do Discurso**. 2ª reimp. Trad. de Márcio Venício Barbosa & Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasil, PNLD **Língua Portuguesa – Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

MORAES, J.V. **O discurso científico sobre os livros didáticos: uma análise discursiva e reflexões críticas como desafios para a formação docente**. Projeto de Pesquisa de Pós-doutorado em Educação não publicado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2017.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Trad. Eni Puccinelli et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

POSSENTI, S. **Os domínios do discurso** – ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola, 2009.

RANGEL, E.O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasil. **Materiais didáticos: escolha e uso** (pp. 25-34). (Boletim 14), TV Escola, Salto para o Futuro, 2005.

RANGEL, E.O. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

ROJO, ROXANE & BATISTA, Antônio. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Ana Cláudia da; SPARANO, Magali Elisabete; CERRI, Maria Stella Aoki. A leitura do texto didático e didatizado. In CHIAPPINI, Lígia; BRANDÃO, Helena & GUARACIABA, Micheletti (orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos** (pp. 31-93). São Paulo: Cortez, 1997. [Col. Aprender e ensinar com textos, Vol. 2].

SILVA, J.M.P.A.; VILLELA, A.M.N. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 2016.1, 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.26721>.

Nota: este texto, com algumas modificações, foi originalmente publicado em espanhol sob o título *El Mismo y el Otro en la circulación de los discursos sobre el libro didáctico de portugués*, como capítulo da obra coletiva: NÚÑEZ, César; BARZOTTO, Valdir Heitor; TOBÓN, Sergio. (Org.). **Prácticas docentes y transformación de las aulas: rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México**. 1ª ed. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín, 2018, v., p. 171-202. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6215>

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DE ESTILO E IDENTIDADE NA FALA DE UM JORNALISTA GOIANO

Loana de Faria dos Santos⁴⁷

Débora Priscila Fernandes Pince Delfino⁴⁸

Marília Silva Vieira Pereira⁴⁹

INTRODUÇÃO

Os estudos variacionistas se solidificaram a partir das pesquisas de Labov (1966), sob a perspectiva da mudança de traços fonético/fonológicos no vernáculo, analisando a identidade com base na estratificação social da população. Já em estudos mais recentes, chamados de “terceira onda”, (Eckert, 2012) reforçam a vinculação entre destilo e significado social. Conforme a autora, os falantes se colocam no cenário social através da prática estilística que vem a reboque das categorias sociais.

Eckert (2008) evidencia que os falantes, ao optarem por uma ou outra forma linguística, constroem identidades pela capacidade das formas indexarem significados sociais. A partir disso, os estudos de variação vão além da análise e da interpretação das estratificações e categorizações de gênero, de classe social, de idade, de etnia, atribuindo um significado social à variante. Desse modo, é pertinente analisar a percepção do sujeito quando se permite utilizar determinadas variantes em determinadas situações sociais, a fim de identificar se diferentes personae emergem.

Partindo das concepções de estilo e identidade, este trabalho discute sobre a possibilidade de o meio jornalístico, conservador em termos linguísticos, aceitar algum elemento de identidade regional e sobre como

⁴⁷ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG). CV: <https://lattes.cnpq.br/4209262735781945>

⁴⁸ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1611286386905123>

⁴⁹ Doutora em Letras (USP). Docente no Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2253650419657216>

essas escolhas linguísticas impactam na credibilidade e na identificação dos telespectadores para com os profissionais, considerando que há poucos trabalhos acerca de crenças e atitudes a respeito da fala goiana.

Estudos linguísticos de caráter fonético/fonológico mostram grande variabilidade dos róticos. Em relação à cidade de São Paulo, Oushiro (2015) considera que “o retroflexo é julgado mais negativamente em traços que se referem ao *status* do falante e mais positivamente em características associadas a dimensões de solidariedade e dinamismo.” Hora (2011) em seu estudo sobre os róticos em dados de falantes paraibanos que residem em São Paulo pondera que “a alternância de uso está mais correlacionada ao ambiente, à situação, ao contexto social”.

Diante do que foi registrado pelos estudos citados e por outros estudos variacionistas, cabem as seguintes questões: a) Qual é o significado social das variantes retroflexo /ɻ/ e velar /x/? Qual é o impacto de cada *personae* ativada na fala jornalística do ponto de vista da identificação dos telespectadores? Qual é o nível de consciência do jornalista ao fazer essas escolhas linguísticas? Em quais momentos diferentes *personae* são ativadas? O tópico discursivo interfere nessas escolhas?

Nesse sentido, há três hipóteses que norteiam o trabalho: a) O tópico discursivo favorece a alternância das variáveis; b) O falante tem consciência em relação à forma linguística utilizada e usa sua fala para marcar sua identidade; c) A motivação da escolha linguística se dá em função do impacto da identificação dos telespectadores.

Preliminarmente, observada a predominância da fricativa velar, os resultados pressupõem que, na maior parte do tempo, emerge uma *persona* cosmopolita, que segue os padrões ditados pelo meio jornalístico. Por outro lado, embora o retroflexo tenha ocorrências relativamente menores, foi utilizado em situações cujo tópico discursivo remete à origem. Assim, entende-se que, apesar de o meio jornalístico exigir a utilização da norma-padrão, o jornalista mantém um elemento de identidade regional que pode ser utilizado com a finalidade de aproximar-se do telespectador goiano.

A LINGUAGEM JORNALÍSTICA

Apesar da evolução de noticiários especializados, o meio jornalístico, em sua maioria, mantém-se pautado pela norma culta, desprestigiando quaisquer variações. Isso pode ser percebido através de manuais que inclusive se tornaram públicos e são disponibilizados nos sites dos grandes jornais de circulação, como o Manual de redação do Estadão e da Folha de São Paulo, além de outros. Esses manuais apresentam, além das orientações para a redação, orientações em relação à pronúncia “correta” das palavras. Desse modo, diversas variantes são proibidas neste ramo o que evidencia que a regulamentação exclui marcas de fala que são identitárias, desencorajando as diferentes formas de falar e sugerindo uma linguagem cética com ajuste de sotaques. Para Pinho, Camargo e Peter (2007, p. 33) “pequenas distorções fonêmicas, principalmente das variantes de /s/ e /r/, geram ruídos na comunicação e desviam a atenção do telespectador.” Sob tal ótica, percebe-se que o fenômeno aqui analisado, denominado “dialetos caipira” tem ampla rejeição dos telejornais brasileiros.

Contudo, jornais educativos, culturais e pequenos grupos têm promovido um novo tipo de jornalismo, aquele que seja mais próximo e interativo ao telespectador. Apesar de ainda não ter aceitação dos jornais de maior audiência, percebe-se uma tentativa de determinados grupos em promover a proximidade com as diversas realidades existentes diminuindo a distância virtual por meio de comentários e improvisos que antes não eram feitos. Inclusive, o jornalista cuja fala é analisada neste trabalho tem um jargão – “Tchau, brigado” - muito utilizado como despedida no final de cada edição apresentada. Brasil (2007, p. 205) evidencia que “a resistência em relação ao jornalismo participativo na televisão ainda é muito grande.” Nesse sentido, essa mudança tem sido recebida com grande preconceito, além disso, não se pode dizer que variações linguísticas, sotaques, serão inclusos neste novo molde.

IDENTIDADE, ESTILO E SIGNIFICADO SOCIAL

Para a construção dessa pesquisa, é pertinente entender, a princípio, alguns conceitos de identidade que permeiam os estudos Antropológicos e dialogam com a Sociolinguística. Dentre os mais variados conceitos, Hall (2015, p. 10) apresenta três concepções distintas de identidade, sendo que uma delas, ele atribui ao sujeito pós-moderno. Para ele, a partir do séc. XXI, o sujeito não apresenta mais uma única identidade, mas compõem-se de várias identidades e estilos, consideradas fragmentadas e instáveis. Hall acreditava que, a sociedade moderna é caracterizada pela mudança constantes e rápidas se comparadas a concepções anteriores que entendiam a identidade como algo fixo e permanente. Dessa forma, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes (...) identidades” (HALL, 2014, p. 12). A ideia de Hall vai ao encontro das convicções de Bauman (2005) em sua teoria chamada de “Modernidade líquida”, caracterizando a identidade como líquida e volátil. Giddens (2002, p. 79) apresenta a identidade como um “estilo de vida”, considerando que é constituída por um conjunto de elementos.

Labov (1960) apresenta a identidade baseada na estratificação da população com categorias como sexo, profissão, classe social, raça, idade, região. Entretanto, estudos mais recentes evidenciam que identidade e estilo vão além das categorizações. Giles (1973) apresenta a “Teoria da acomodação”, referindo-se ao fato de que uma identidade pode ser criada com base na agentividade do indivíduo, ou seja, o falante que deseja conquistar a aprovação de determinado grupo faz escolhas linguísticas que o afastam do grupo ao qual ele pertence para aproximá-lo de um grupo externo.

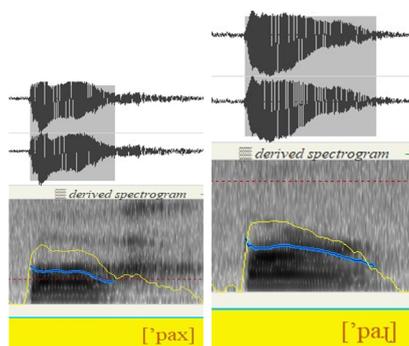
Coupland (2007), por outro lado, atrela as variações estilísticas à construção de diferentes personae. Como uma maneira de revisar e complementar as teorias anteriores, estudos de terceira onda (ECKERT, 2012) defendem a concepção de que o emprego de diferentes formas linguísticas pelos falantes emerge diferentes identidades pela capacidade de indexarem significados sociais. Desse modo, o estilo é entendido pelo conjunto de significado produzido a partir dos fenômenos de variação.

Coupland (2007, p. 211) dispõe que os falantes têm disponível um repertório de formas linguísticas que são selecionadas para produzir determinados significados sociais. Em conformidade com o autor, é válido afirmar que diante dos diversos papéis dos indivíduos na sociedade e das diversas situações de interação, o falante desenvolve métodos de escolhas linguísticas para o uso nos diferentes contextos.

DESCRIÇÃO ARTICULATÓRIA DO R EM CODA

A posição de coda silábica pode ser ocupada apenas pelos seguintes arquifonemas /R/, /S/, /N/ e /L/. Nesta posição, o /R/ tem diversos fonemas, como as fricativas, tepe e retroflexo. Neste trabalho, dois fonemas específicos são analisados: o retroflexo e a fricativa velar. Segundo Cristóforo (2022, p. 96) o retroflexo é o modo ou maneira de articulação das consoantes produzidas com a ponta da língua curvando-se em direção aos alvéolos e, concomitantemente, com o levantamento da parte posterior da língua em direção ao palato mole. Ela ainda define que, a fricativa velar como modo de articulação é produzida com o estreitamento da passagem de ar.

Figura 1 – Espectrograma da palavra “par” produzida com a fricativa velar à esquerda e com o retroflexo à direita.



Fonte: Análise feita através do PRAAT.

O espectrograma acima mostra que a forma de onda de um som velar tem menos energia e uma perda de ar no final. O retroflexo, por outro lado, apresenta um som com energia maior que cai no final da pronúncia.

Portanto, é importante salientar que o R retroflexo é uma variante estigmatizada, que representa o falar caipira, retrato do interior das regiões Sudeste e Centro-Oeste. Sobre o uso do retroflexo, Amadeu Amaral (1920) atrelava o seu uso aos “genuínos caipiras, roceiros ignorantes e atrasados.”

No entanto, apesar do estigma que o falar retroflexo carrega, denominado “caipira” que morava na roça, é possível perceber cada vez mais a inserção desta variante no meio urbano principalmente com a ascensão da agricultura no estado de Goiás. Com isso, é importante ressaltar que para este estudo, o *corpus* analisado se refere a um falante da cidade de Piracanjuba (GO) onde predomina o uso do R retroflexo.

Os procedimentos metodológicos adotados condizem com os desenvolvidos por Labov (1966), os quais situam o estilo a partir da atenção dada à fala, também nos estudos de Bell (1982) que relacionam a variação estilística com o aspecto de audiência. A observação das escolhas feitas pelo falante parte da hipótese de monitoramento e de graus de formalidade exigidos pelo tópico discursivo. Essa metodologia permite identificar a ideia de prestígio e de estigma na comunidade de práticas, levantando hipóteses a respeito do significado social.

Eckert (2012) argumenta que a variação não apenas reflete, mas constrói o significado social e, portanto, é uma força de mudança social. Isso implica na ideia de que as escolhas linguísticas da jornalista indexam valores e significados sociais da comunidade de práticas a qual se destina a sua comunicação, dessa maneira, ela pode, inclusive, apropriar-se de variedades dessa comunidade para se identificar. Logo, o trabalho analisa que tipo de formas são escolhidas, bem como o motivo dessas escolhas.

Partindo dessas ideias, os dados foram transcritos, a fim de identificar a frequência do retroflexo e da fricativa velar. Além disso, diferentes tópicos discursivos que conferem ao falante maior ou menor grau de monitoramento foram analisados separadamente.

O procedimento consistiu na transcrição do vídeo, seguido da identificação das ocorrências do retroflexo e da fricativa velar em coda medial e da organização dessas ocorrências em uma planilha. Após isso, identificou-se a alternância dos fenômenos nas mesmas palavras em momentos distintos, levando à necessidade de verificar a frequência do fato. Os dados foram interpretados de maneira qualitativa.

O *corpus* analisado foi transcrito de um vídeo divulgado no perfil “Curta Mais”. O material é um *podcast* no qual o jornalista é entrevistado. As perguntas seguem uma cronologia baseada na história de vida do profissional, destacando: a) a adolescência e a juventude; b) carreira jornalística; c) vida afetiva; d) carreira política. A entrevista tem duração de 1h e 17m e foi postada há um ano.

Para a transcrição, foi utilizado o *Youtube Scribe*, recurso da plataforma Youtube que faz a transcrição de modo gratuito. A transcrição ortográfica foi baseada na chave de transcrição do “Projeto vertentes do português popular no estado da Bahia”, de Dante Lucchesi, a fim de reproduzir mais fielmente as características da fala do jornalista.

Outro recurso utilizado foi o PRAAT, programa desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, onde é possível analisar parâmetros de frequência e onda das ocorrências. Além disso, o IPA (International Phonetics Association) foi utilizado para a representação fonética dos dados.

Todas as ocorrências do R em coda medial foram registradas, para fins de percentual e análise. Houve a necessidade de registrar também a alternância das escolhas na mesma palavra bem como o tópico discursivo, que aparentemente influenciou o tipo de fenômeno linguístico.

A primeira hipótese levantada é a de que o tópico discursivo favorece a alternância das variantes. Em um primeiro momento, percebe-se uma maior espontaneidade, uma vez que o tópico discursivo se refere às origens, mais especificamente à vida com a família na cidade de Piracanjuba e à juventude, período em que o falante se mudou para Goiânia. Em um segundo momento, o assunto é direcionado para contextos profissionais, em um terceiro momento, é possível identificar o tópico sobre relações

afetivas, planos para a carreira política e, por último, uma espécie jogo de perguntas e respostas curtas. Os excertos abaixo mostram parte dos diálogos sobre alguns assuntos que surgiram na entrevista.

1. “E aí a anteninha da casa da minha vó, uma casa muito humilde, ficava em cima de uma... de uma haste de madeira, ficava no corredor assim do quintal, e aí pro sinal pegá, pro sinal de televisão funcioná, muitas vezes, ela saía, dava a volta no corredor e ía mexê na antena e ía girá essa haste de madeira pra vê se o sinal da televisão pegava. É..e aí eu ficava gritando: “tá bom”, “milhorô”, “deu **ce.ɫto**”, “num deu **ce.ɫto**” e aí a tristeza era o dia [Ø] que a televisão não pegava.”
2. “É cê aí lá declama uma poesia ía **paɫcipar** de uma gravação e “pronto, é minha chance, né?” vou sacá uma poesia aqui da... de um livro e vou lá. E eu peguei “O poema da desintoxicação”, do João Cabral de Melo Neto, cabeça raspada ainda **go.ɫdin**. Botei a melhor camisa que eu tinha na época e “vô lá gravá” e nessa gravação conheci o pessoal da TV é passei a **convexas** com a professora Rosana que era diretora da fundação RTV na época e me coloquei à disposição como voluntário é ela falou “olha, a gente tá começando um projeto aqui no jornal” falei “bacana, tô dento” sugeri o nome do do programa que tá hoje até hoje no ar que é o Conexões a... e foi a minha primeira **opoxturnidade** na televisão.”

No primeiro trecho, o jornalista se refere a um momento de sua infância, quando passava a maior parte do tempo com avó, assistindo aos programas favoritos. O segundo trecho mostra o início da vida acadêmica e o marco inicial da entrada no jornalismo.

A hipótese de que o tópico discursivo favorece a alternância dos róticos em coda medial é questionável, pois é possível perceber, através dos dados, que houve a predominância da fricativa velar. Logo, o retroflexo pode estar em processo de substituição. A partir da análise do tema, é possível perceber que há uma alteração entre o uso do retroflexo e do velar, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1- Tópico discursivo.

| Percentual dos róticos em coda medial de acordo com o tópico discursivo | | | | | |
|---|------------|----------------|-----------|---------------|-------|
| Temas | Retroflexo | Retroflexo (%) | Fricativa | Fricativa (%) | Total |
| Origens | 13 | 41% | 19 | 59% | 32 |
| Vida profissional | 11 | 15% | 61 | 85% | 72 |
| Vida afetiva | 1 | 6% | 17 | 94% | 18 |
| Início da vida política | 10 | 11% | 81 | 89% | 91 |

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela abaixo evidencia as ocorrências do R em coda medial e o percentual de retroflexo e da fricativa velar. Verifica-se que o velar predomina ao longo do vídeo, entretanto, apesar das poucas ocorrências do retroflexo, pode-se inferir que o jornalista ainda mantém traços de identidade regional uma vez que o que predomina em sua cidade natal, Piracanjuba (GO) é o R retroflexo.

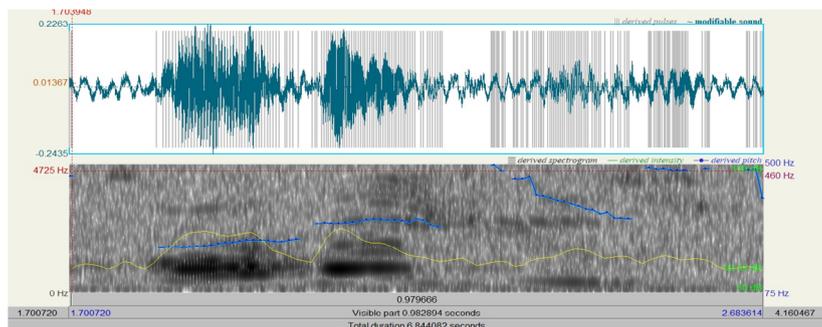
Tabela 2 – Róticos.

| Róticos em coda medial | | |
|------------------------|------------|------|
| Róticos | Ocorrência | (%) |
| Retroflexo (ɻ) | 43 | 17% |
| Fricativa velar (x) | 209 | 83% |
| Total | 252 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa

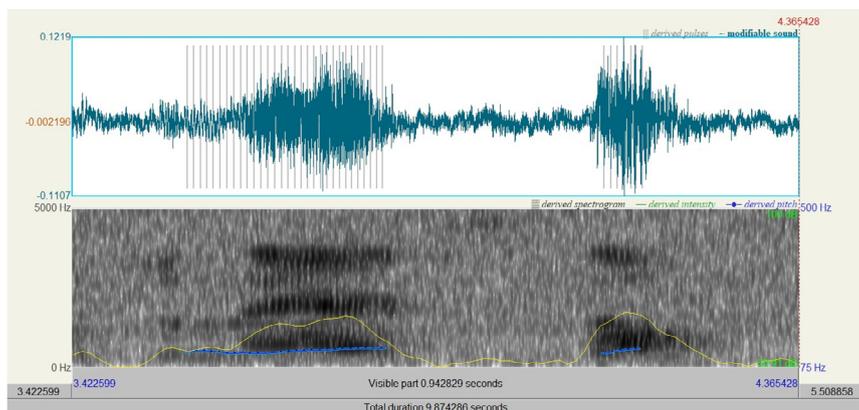
O espectograma abaixo apresenta retirado do programa PRAAT apresenta a forma de onda das palavras “jornalismo”, cujo rótico é a fricativa velar e “nerdzão”, pronunciado som o retroflexo.

Figura 2 – Espectrograma da palavra “jornalismo” – Fricativa velar



Fonte: PRAAT.

Figura 3 – Espectrograma da palavra “nerdzão” – retroflexo



Fonte: PRAAT.

Outra informação verificada é a alternância do uso do retroflexo e da fricativa velar em situações diferentes nas mesmas palavras, dados apresentados na tabela 3. A hipótese levantada acerca da agentividade do falante pode ser questionada, uma vez que a alternância do retroflexo nas palavras abaixo ocorre de forma aleatória em termos de tópico discursivo e conforme estudos fonéticos de Brito Leite (2012), quando o R está diante de vogais posteriores, tende a apresentar retroflexão. Pode-se dizer então,

que o jornalista não tem plena consciência das próprias escolhas linguísticas diante das repetições apresentadas.

Tabela 3 – Alternância dos róticos em coda

| Alternância dos róticos diante da vogal posterior (ɔ) | | | | | |
|---|------------|----------------|-----------|---------------|-------|
| Ocorrências | Retroflexo | Retroflexo (%) | Fricativa | Fricativa (%) | total |
| foxɲa / foxɲa (Forma) | 4 | 27% | 11 | 73% | 15 |
| ʒoxɲaLisɲo/ʒoxnaLisɲo (Jornalismo) | 3 | 21% | 11 | 79% | 14 |
| ʒoxɲau/ʒoxnau (Jornal) | 3 | 50% | 3 | 50% | 6 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às diferentes personae, é possível perceber que, somado a outros elementos, quando o jornalista usa o retroflexo ao falar de suas origens ou das suas percepções pessoais em relação à vida, parece querer se aproximar do público goiano, uma vez que o retroflexo reflete a variedade de quase todo o estado e, além disso, a mensagem de “ser do povo, estar perto do povo” é muito clara no discurso do profissional. Ainda assim, acredita-se que a personae cosmopolita está sobrepondo a personae “do povo”, a personae do interior.

CONSIDERAÇÕES

A análise dos dados leva à conclusão de que o meio jornalístico não é flexível quanto aos traços da variedade regional. Apesar das ocorrências do retroflexo, verifica-se que são mínimas quando comparadas às ocorrências da fricativa velar. Considerando que a trajetória do jornalista passa por um período de dois anos na capital do país como editor-chefe de um jornal, pode-se dizer que a variedade analisada está em processo de alteração de modo que o profissional parece mais globalizado, seguindo os padrões exigidos no meio em que atua.

Outra constatação relevante é a de que provavelmente o profissional não tem consciência da alternância do retroflexo e da fricativa

velar, porque os róticos mencionados se repetem nas mesmas palavras e em momentos diferentes pelo fato de o R estar diante de vogais posteriores e não por questões de agentividade. Logo, as escolhas linguísticas podem estar ainda atreladas a alguns tópicos de forma inconsciente.

Ao apresentar-se como persona “do povo”, representante da nação goiana, o jornalista utiliza alguns elementos que vão além da escolha dos róticos. Esse perfil é caracterizado por outros fenômenos fonéticos como a queda de oclusiva e por uma escolha lexical mais regional e interiorana. Logo, é necessário pesquisar outros elementos, a fim de identificar com mais clareza as diferentes personae.

Em relação ao impacto da identificação dos telespectadores, deve-se considerar que o público do jornalista é composto, em sua maior parte, por indivíduos residentes no estado de Goiás. Desse modo, escolhas linguísticas de cunho interiorano denotam aproximação do público. Apesar disso, não é possível constatar que o jornalista tenha utilizado a informação a seu favor, haja vista o baixo nível de agentividade.

Deve-se salientar também que apesar de o profissional afirmar que está próximo do povo, emerge uma persona cosmopolita que é identificada não somente por elementos linguísticos, mas por elementos não verbais. Ao considerar a identidade como um conjunto multisemiótico percebe-se que novas análises devem ser feitas para chegar a uma conclusão mais precisa.

Sabe-se que a variável retroflexa é estigmatizada em determinadas regiões, levando a interpretações, como “caipira”. Ainda assim, o jornalista não parece ter vergonha de suas origens e, ao verificar as ocorrências do fenômeno, afirma-se que a fricativa velar predomina por uma questão profissional. Apesar disso, as pesquisas feitas aqui não são suficientes para identificar o significado social da variante, haja vista que é necessário identificar a percepção da comunidade de práticas de uma maneira ampla.

Portanto, cabe salientar a necessidade de novas pesquisas a respeito das diferentes identidades apresentadas pelo jornalista no mesmo

corpus, levando em consideração a existência de outros fenômenos fonético/fonológicos, ademais, cabe analisar a percepção da variante pela comunidade de prática, ou seja, o significado social.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amadeu; *O dialeto caipira*. 2ª ed. São Paulo, 2019.
- BARBOSA, Ana Paula M.; *Variação linguística, identidade e estilo na locução de rádio: estudo de caso de uma comunicadora do Sul do Brasil*. Porto Alegre: UFRG (Tese de mestrado) 2022.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar: 2005.
- BELL, A.; *Language, style as audience design*. Language in society. 1984.
- BOURDIEU, Pierre; *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1990.
- BRASIL, Antonio; *Antimanual de Jornalismo e Comunicação: Ensaios Críticos sobre jornalismo televisão e novas tecnologias* - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.
- CALVET, Louis-Jean; *Sociolinguística – Uma introdução crítica*. Ed. Parábola. 2002. 2ª ed.
- COUPLAND, Nikolas; “Hark, hark the lark”: *Social motivations for phonological styleshifting*. Language and Communication, v. 5, n. 3, p. 153-171, Great Britain.
- CRISTÓFARO, Thais; *Dicionário de fonética e fonologia*. Ed. Contexto. 2022.
- ECKERT, Penélope; Three waves of variation study: *The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation*. Annual review of Anthropology, Palo Alto, 2012.
- ECKERT, Penélope; *Variation and the indexical field*. Journal of Sociolinguistics 12/4, 2008: 453-476.
- GIDDENS, A.; *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GILES, H. *Accent mobility: A model and some data*. Anthropological Linguistics, v. 15, n. 2, p.87-105, feb 1973.
- GOMES, Cristina Abreu; *Para além das ondas: um ponto de partida sobre o significado social da variação entre o ditongo nasal átono e vogal oral no português brasileiro*. Rio de Janeiro. UFRJ (Tese de mestrado).
- IPA – International Phonetic Association https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/inter_chart_2018/IPA_2018.html. Acesso em: 30 ago. 2023
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LEITE; Cândida Maria Brito; *Um estudo fonético-acústico do /R/ vocalizado em posição de coda silábica*. Delta, 2012.
- PRAAT – Paul Boersma e David Weenink – Software.

PINHO, S. M. R. *Temas em voz profissional*. Rio de janeiro: Editora Revinter, 2007.

DE CARAMURU A'O URAGUAI: PRESENÇA DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA LITERATURA ÉPICA DO PERÍODO COLONIAL

Lucas Rosa da Silva⁵⁰

Raniere da Silva Lima Segundo⁵¹

Maria Rita Fernandes Freire⁵²

INTRODUÇÃO

É notório que as transformações ocorridas no final do século XIX e início do XX no campo teórico-metodológico da História como ciência e disciplina ocorreu uma considerável relevância para a aproximação da História com a Literatura. Dessa forma, através dos movimentos empreendidos pela chamada Escola dos *Annales* no que concerne ao “fazer historiográfico” e metodologia enquanto ciência, discussões envolta de fontes ganhou uma notável relevância. Assim, um dos pressupostos dos teóricos que faziam parte dessa cadeia de ideias estava pautada na ampliação das fontes empreendidas na produção do chamado conhecimento histórico e advento da interdisciplinaridade.

Por conseguinte, é importante lembrar que nesse momento, a produção histórica em seu âmbito científico possuía um rigor pouco flexível no que tange ao fator teórico-metodológico, em que as fontes passíveis dessa produção eram exclusivamente as chamadas fontes oficiais do Estado, conforme ideal positivista, tinha consequência de limitação dessa ampliação do conceito de documento e fonte na produção científica do campo histórico.

Nesta perspectiva, conforme a Nova História proposta pela Escola dos *Annales*, a ampliação do conceito de fonte histórica e

⁵⁰ Graduando em Letras – Língua Portuguesa (UFCG). CV: <http://lattes.cnpq.br/6550218612104548>

⁵¹ Graduando em História (UFCG). CV: <https://lattes.cnpq.br/9381317927635051>

⁵² Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3410871457339692>

interdisciplinaridade, teve efeito de acentuação entre História e Literatura, mediante a perspectiva da aproximação da produção literária com o social em que se insere a narrativa, do ponto de vista intrínseco e extrínseco. Essa aproximação com a História acaba sendo quase inevitável, conforme os pressupostos do campo da História Cultural, conforme a ótica de que as narrativas possuem efeito de construir representação sobre a realidade, por meio de visões, sentimentos que, dotados de significados, são capazes de demonstrar grandes acontecimentos e contextos históricos.

Não obstante, no que concerne aos produtos constituintes de um universo de bens culturais, Borges (2010) percebe a produção literária como uma forma de representação sociocultural de uma época, sendo testemunho de hábitos, atitudes que constituem as diversas questões que permeiam e movimentam a relação sociedade e tempo histórico, testemunha a partir de um olhar a respeito de uma leitura da realidade que possui todo um aparato simbólico.

Chartier (2009), diante do exposto, entende que história e ficção têm propostas centrais diferentes, em que o papel da história é produzir uma representação que consiste na figura do real e nada além dele, em contraponto da ficção que pode possuir um viés de representação do real, mas que não se limita a este.

Entretanto, conforme Chartier (2009), essa diferenciação dos dois campos supracitados tem ganhado novas interpretações e visões durante os séculos XVI a XIX, em que ocorreu de forma acentuada a utilização das representações do passado, alocadas nas práticas literárias com o aparecimento do passado pela presença de registro de personagens históricos e situações/contextos da realidade.

Sob esse viés, no “fazer histórico”, é necessário, conforme Candido (1985), a articulação dos pressupostos que englobam as temáticas, estéticas e dimensões explicitadas nessas obras literárias, bem como o contexto social espacial que a obra foi escrita, no que se relaciona a questões em volta do conjunto de relações históricas, sociais e his-

tóricas desenvolvidas. Portanto, a História não utiliza da Literatura como mero documento acometido de informações limitadas.

O URAGUAIE CARAMURU: A INTERNALIZAÇÃO DOS EVENTOS HISTÓRICOS NAS PRODUÇÕES LITERÁRIAS

Qualquer obra literária, sem exceção, adquire novos sentidos e percepções com o passar do tempo. Por conseguinte, as transformações pelas quais passa a sociedade, acarreta, conseqüentemente, a promoção do “novo” pensamento dos indivíduos em geral. Assim, a literatura colonial se condensou com o conteúdo ideológico moderno concretizado, por exemplo, através de José Basílio da Gama, com a publicação de *O Uruguai*, elevando a literatura da época a um patamar intelectualmente superior, retomando, assim, aos pensamentos do *carpe diem* e da “transformação” tão relevantes para os poetas neoclássicos.

Diante do exposto, o contraste entre a rustiquez campesina e a sociedade civilizada apresentada pelo Arcadismo coincidiu com o surgimento da figura indígena, como representação, desse modo, da temática na literatura do Brasil. Logo, o protagonismo atribuído ao índio resultou do processo de combinação de aspectos do contexto sócio-histórico e elementos próprios do universo ficcional.

Ademais, mesmo após mais de 250 anos de sua publicação, *O Uruguai* se torna ainda mais valorizado quando são apresentadas as variáveis históricas que dele fazem parte. Pois, assim, o nível de complexidade para compor um poema narrativo evidenciou o talento artístico do autor, ainda hoje é complexo apontar um senso comum em favor da classificação do poema.

Por conseguinte, há quem diga que o poema de Basílio da Gama é repleto de epicidade, já outros indicam um poema narrativo. “O seu *Uruguai* (1769) [...] tenta conciliar a louvação de Pombal e o heroísmo do indígena; o jeito foi fazer recair sobre o jesuíta a pecha de vilão, inimigo de um, enganador de outro” (BOSI, 2021, p. 68).

O conteúdo da obra trata da expedição mista de espanhóis e portugueses contra as missões jesuítas e, conseqüentemente, a destruição das tribos primitivas pelos europeus.

O poema épico *O Uruguai* é subdividido em cinco cantos e composto por versos brancos, ou seja, sem rimas- uma das características do Arcadismo, época em que a obra foi escrita. A narrativa em versos conta sobre a Guerra Guaranítica, ou Guerra dos Sete Povos, que foi um conflito ocorrido entre índios da tribo Guarani e os dominadores de Portugal e Espanha, tal como afirma Fischer (2019, p. 13):

A matéria-prima de *O Uruguai* merece uma explanação com certo detalhe. Os episódios são estarrecedores, envolvendo as mundialmente famosas Missões Jesuíticas na América, verdadeiras cidades que contavam com milhares de habitantes vivendo em regime de trabalho e usufruto muito interessante. O momento histórico é fascinante: Basílio viveu no tempo culminante do Iluminismo, intenso debate intelectual e muita disputa política, muita inovação e ousadia em todos os campos do saber, tendo como pontos de chegada a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Abaixo, tem-se uma figura que apresenta o território envolvido na questão da Colônia do Sacramento e os Sete Povos das Missões:



Fonte: FISCHER in GAMA, Basílio da. **O Uruguai**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

Com a escrita do poema, Basílio da Gama foi reconhecido pelos leitores e pela crítica literária como um autor comprometido com o seu tempo e com a cultura brasileira. Através de *O Uruguai* é possível compreender melhor momentos históricos e importantes para a história do Brasil. O poema trabalha com a ideologia da rejeição do autoritarismo dos reis absolutistas, de denunciar que as motivações das guerras eram para a expansão territorial, na preservação dos valores colonialistas e do antijesuitismo. Assim, Basílio da Gama elege os índios como heróis nacionais e faz duras críticas aos jesuítas, culpando-os pelo massacre dos indígenas no sul do Brasil. “É o *aqui-e-agora* que urge sobre a sensibilidade de Basílio. O que ainda se sente e se sabe, a luta que mal terminara entre os lusos-castelhanos e os missionários dos Sete Povos das Missões são o centro do poemeto, como pode-se perceber na passagem:

Sete Povos, que os bárbaros habitam
 Naquela oriental vasta campina
 Que o fértil Uruguai discorre e banha.
 Quem podia esperar que uns índios rudes,
 sem disciplina, sem valor, sem armas,
 Se atravessassem no caminho aos nossos,

E que lhes disputassem o terreno!

(GAMA, 2019, p. 47)

É necessário, agora, estabelecer uma relação entre os fatos históricos e a composição ficcional: *O Uruguai* representa verdadeiramente uma literatura “pura”? Ou distancia-se disso pelo envolvimento político? Para Fischer, “O Uruguai seria literatura ‘pura’, uma alegoria poética, concebida a partir de idealizações, e não de realidades empíricas; o livro deveria ser entendido como ‘versão poética de um pensamento político’ (2019, p. 25).

Quiçá, tenha sido esse o pensamento adquirido pelo Marquês de Pombal, “ligado à defesa da centralização do poder e do ataque contra os que se opunham a tal centralização; trocando em miúdos, a defesa, em poesia, da ação de Pombal, o déspota esclarecido português” (FISCHER, 2019, p. 25). Talvez, *O Uruguai* tenha perdido sua essência criativa e ousada pela bajulação usada por seu escritor. O poema é dedicado ao irmão do Marquês de Pombal – Francisco Xavier de Mendonça Furtado – além disso, toma como herói o general Gomes Freire de Andrade, responsável pela execução da política pombalina contra os Sete Povos.

Diferente de seu contemporâneo, José de Santa Rita Durão buscou internalizar um mito em seu poema *Caramuru*. Para Candido (1999, p. 31), “o Caramuru é uma chave de abóbada formando par com a História, de Rocha Pita. Ele faz uma espécie de balanço da colonização, no momento em que iam aparecer as tendências nativistas mais atuantes, que levariam à Independência em 1822”. Note-se que há um encadeamento histórico envolvido que leva a outros momentos da História do Brasil. A preocupação, além de construir uma obra literária, é impor-se politicamente e manifestar interesse pelos ideais políticos que envolvam a nação. Ademais, “o *Caramuru* parece dotado de índole mais nativista do que o *Uruguai*, no cerne das intenções e na estrutura, a epopeia de Durão está muito mais distante do homem americano do que o poemeto de Basílio” (BOSI, 2021, p. 72).

No poema épico de Durão “o relato histórico é tão frequente e minucioso que torna o Caramuru verdadeira crônica rimada” (MOISÉS, 2012, p. 330). Exemplo disso é a visão profética de Paraguaçu que tem início no canto VIII e se estende até o canto X. Aquela faz uma reconstituição da História do Brasil desde a investida francesa até a guerra com os holandeses:

XXVIII

Era de França, sim, a adversa gente;
Mas por culto inimigo ao rei contrária,
E ao rito calvinístico aderente,
Enviava ao Brasil tropa adversária:
E protegida da facção potente
Com as forças e armada necessária,
Queriam para a infanda cerimônia
Fabricar a Calvino uma Colônia.

(DURÃO, 2005, p. 242)

Dessa forma, “note-se que o motivo histórico patenteia por si só que não sustentaria uma epopeia brasilica, visto que ao descobrimento da Bahia, afinal a razão primeira da obra, se acrescenta ‘em vários episódios a história do Brasil’ (MOISÉS, 2012, p. 326). A colonização brasileira, em seus primeiros momentos, contou com o surgimento de diversos personagens que tiveram um longo contato com a nova terra e seus habitantes. Hans Staden, Gabriel Soares de Souza, Pero de Magalhães Gândavo e Fernão Cardim foram alguns dos viajantes que participaram diretamente do processo de informação à Coroa Portuguesa. O herói do poema é Diogo Álvares Correia, “alcunhado o Caramuru pelos tupinambás [...] e responsável pela primeira ação colonizadora na Bahia. Menos herói de luta do que herói cultural, ele é o fundador, o homem providencial que ensinou ao bárbaro as virtudes e as leis do alto” (BOSI, 2021, p. 73).

A história do Caramuru contorna um desafio para os historiadores definirem como um fato imutável. Apesar da aparente interdependência das diferentes versões, é impossível identificar um único sentido de tradição ou continuidade interna no desenvolvimento da lenda. “Na verdade, a saga do Caramuru consistia num primeiro impulso para reduzir a estrofes regulares a panorâmica histórica do Brasil [...]” (MOISÉS, 2012, p. 326). A história de Diogo Álvares Correia funde elementos de todos esses personagens citados e constitui outro exemplo do fascínio europeu pelos exploradores e pelos limites do mundo conhecido. Entretanto, uma análise atenta desse e de outros textos mostra que o poema é uma distorção extrema do mito original, condicionada por circunstâncias históricas e ideológicas específicas.

A reação específica de Santa Rita Durão pode, em grande parte, ser explicada pelas circunstâncias imediatas da composição do poema e pelos principais conflitos ideológicos para os quais elas apontam. O Caramuru foi escrito, assim como *O Uruguai* doze anos antes, como resultado da expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, ordenada pelo déspota esclarecido Marquês de Pombal, que governava o país desde 1755. Entre Basílio da Gama e Santa Rita Durão, as aproximações são avulsas. Seria talvez mais correto pôr o *Caramuru* entre parênteses e lembrar os traços mais modernos e líricos do *Uruguai* para retornar “o fio da poesia arcádica” (BOSI, 2021, p. 74) produzida naquele período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, além de representar elevada manifestação artística, pode servir de instrumento para a pesquisa histórica. Estamos falando aqui da literatura como fonte histórica. Esta é uma das relações que podem ser estabelecidas entre a História e a Literatura. Dessa forma, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha dos acontecimentos de uma época, pois um produto sociocultural, um fato histórico, que representa as

experiências humanas, as criações, os pensamentos e questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico.

Para repensar o modelo de analisar as obras literárias, é preciso levar em consideração o pensamento de Candido no que tange à correta metodologia de estudar a literatura, já que “O estudioso da literatura não pode dispensar o conhecimento adequado dos aspectos externos, porque não lhe basta, como ao leitor comum e mesmo ao amador do bom gosto, sentir e gostar” (CANDIDO, 2005, p. 14), uma vez que “a sua tarefa não se perfaz sem os conhecimentos obtidos pela erudição literária. Ora, tais conhecimentos principiam pelos elementos mais humildes da obra (o seu corpo ou configuração material), que podem, como veremos, assumir grande importância” (CANDIDO, 2005, p. 14).

Percebe-se que Basílio da Gama e Santa Rita Durão internalizaram eventos históricos do período de formação colonial do Brasil. *O Uruguai e Caramuru* diferem apenas na forma de abordagem desses aspectos; enquanto um trata de um fato histórico, o outro faz uso de um mito de formação. A História é, portanto, elemento inerente das obras literárias. Fica claro, então, a relação de interdependência, seja ela direta ou não, entre História e Literatura.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **rth**, v. 3, n. 1, p. 94-109, 2010.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 53ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2021.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira** (momentos decisivos). 6ª. ed. vol. 1. Belo Horizonte, Itatiaia, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.
- CANDIDO, Antonio. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**, vol. II, Romantismo. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1969.

COUTINHO, Afrânio. **História da literatura brasileira**, vol. I: das origens ao romantismo. 4ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Conhecimento e Diversidade**, v. 6, p. 59-70, 2011.

DURÃO, José de Santa Rita. **Caramuru**: poema épico do descobrimento da Bahia. Introdução, organização e fixação de texto Ronald Polito. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

FISCHER, Luís Augusto. O Uruguai – seu autor, seu contexto, suas virtudes. In: GAMA, Basílio da. **O Uruguai**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

QUANDO O DEMÔNIO SE VENDEU: MEU FAUSTO DE VALÉRY

Patricia Barreto Mainardi Maeso⁵³

A SEGUNDA FADA
Você não sabe senão negar.
A PRIMEIRA FADA
Sua primeira palavra foi NÃO...
A SEGUNDA FADA
E será a última.

(VALÉRY, 2011, p. 172)

Dedicar-se à escritura de um Fausto, ou enfrentar o mito fáustico, ao que parece, assinala o fecho de uma carreira literária ou mesmo de uma trajetória de vida. Isso é verdade para o jovem Marlowe, que teve em *The Tragical History of The Life and Death of Doctor Faustus* sua última obra escrita, morrendo em circunstâncias nebulosas poucos anos depois; também para Goethe, cuja última obra concluída foi *Faustus*, depois de entregar grande parte de sua vida à sua finalização; Mann não tem em *Doktor Faustus* sua última obra, mas trata-se também de uma realização do final de sua vida, considerado seu último grande romance. Já Fernando Pessoa teve seu *Fausto Tragédia Subjetiva* publicado muito após sua morte.

O mesmo acontece com Valéry. O autor se debruça sobre o Fausto no final de sua vida, nos anos 40, para publicar *Mon Faust*, uma obra pouco comum, em 1945, quase que simultaneamente a Mann⁵⁴. Embora conhecedor e admirador da obra de Goethe, segundo Fachin e Azevedo,

O dia em que Valéry resolve pôr em prática o plano de escrever sua “comédia intelectual” – “num certo dia de

⁵³ Doutoranda em Estudos Literários (UFPR). Professora colaboradora (UEPG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5759433450089778>

⁵⁴ O Fausto de Mann foi escrito também na década de 40, publicado pela primeira vez em 1947.

1940, surpreendi-me falando comigo mesmo a duas vozes e então pus-me a escrever ao correr da pena” - o escritor encontrava-se em Dinard, durante os anos da Segunda Grande Guerra, e é quando vai ler, na tradução de Lichtenberger, o Fausto, obra da qual, segundo confessa, tinha tão somente conhecimento superficial. (2011, p. 33)

O *Meu Fausto* foi, de fato, a última obra do francês, que tinha por objetivo dar continuidade à epopeia de Goethe, ao que se pode atribuir as referências à obra como *Fausto III*. Longe de nós buscar paralelos sobrenaturais para o fáustico, enunciando o mito como um tipo de sentença para quem o enfrenta — na realidade, o momento em que o Fausto surge como personagem, seja ela histórica ou literária, é o do descolamento, que redundaria em divórcio absoluto, entre o real e o sobrenatural e este é, em verdade, um dos principais interesses na presente abordagem. Cabe, no entanto, refletir que sua complexidade e a disposição ao esforço de enfrentá-lo talvez venham apenas com o tempo e a maturidade do escritor, ou após anos de trabalho acerca do tema e das formas de como criá-lo ou recriá-lo.

Fausto se trata não apenas de uma das grandes narrativas modernas, mas principalmente, como assinala Watt, um dos “grandes mitos de nossa civilização” (1997, p. 13), visto, ao lado de Quixote, Dom Juan e Crusoé, como um dos “poderosos mitos, capazes de repercutir de modo muito especial em nossa sociedade individualista” (1997, p. 14). Mais do que isso, tais

histórias míticas são de certa maneira simbólicas: ou seja, tendem a adquirir significados mais duradouros e mais permanentes do que denotam as suas representações cultas; mas estes significados não estariam acima e além da razão (1997, p. 16).

Não à toa Fausto foi personagem de um grande número de escritores, além de músicos e pintores. A cultura está, na realidade, povoada de muitos Faustos e de inúmeras alusões e retomadas do fáustico. No

prefácio de sua própria recriação, Valéry inicia: “A personagem de Fausto e a de seu medonho comparsa têm direito a todas as reencarnações” (2011, p. 43). Pouco adiante, assinala como ambas, homem e demônio, ultrapassam o que foram na escrita para se tornarem “instrumentos do espírito universal”.

No que concerne o texto de Valéry, ele consiste em duas peças – *Lust: A Donzela de Cristal* (interesse principal desta análise) e *O Solitário ou as Maldições do Universo* – e o próprio autor se refere à obra como esboços. Em suas palavras,

Esbocei, portanto, ardorosamente e — confesso — sem plano, sem preocupação de ações nem de dimensões, os atos que ora apresento, de duas peças muito diferentes, se é que se pode considerá-las peças. Num secreto intento, eu delineava vagamente o projeto de um III Fausto que poderia compreender um número indeterminado de obras mais ou menos feitas para o teatro (...) Assim foi que, cena após cena, ato após ato, foram compostos três quartos de *Lust* e dois terços do *Solitário*, reunidos neste volume (Valéry, 2011, p. 44).

Note-se que o autor se refere ao caráter inacabado de ambas as peças, como se evitasse encerrá-las. Para Blanchot (*apud* Fachin e Azevedo, 2011, p. 33), a obra encontra sua inteireza precisamente na forma incompleta e “não tem término, mas porque não o podia ter”.

A estruturação dramática não é nova para o tema fáustico: tanto Marlowe como Goethe optaram por peças teatrais em suas criações do mito. Entretanto, Valéry o faz de uma maneira diversa: primeiro, como já indicado, o faz em esboços e nenhuma das peças têm um final propriamente dito — ou um confronto que pudesse levar a um êxodo; segundo, conforme observado por Fachin e Azevedo, “a opção de Valéry foi pelo tom da franca comicidade” (2011, p. 36) e não é exagero dizer que o texto produz de fato boas risadas na espontaneidade das falas de *Lust* — a secretária a quem Fausto dita suas memórias (e que nutre

uma paixão secreta pelo mestre) — e na falta completa de habilidade de Fausto em lidar com a prontidão da devoção da jovem e com seu amor.

Na realidade, a escolha do cômico reflete o tempo de produção da obra, as condições do homem no século XX, a maneira como se lida com o conhecimento e o sobrenatural. Watt faz considerações acerca da forma nas duas outras encarnações teatrais de Fausto. Na de Marlowe, conforme o teórico,

o efeito dramático da peça depende largamente do modo como o autor trata os itens então considerados fundamentais na guerra que a Contrarreforma movia ao hedonismo secular e ao individualismo antinomiano: a realidade dos horrores do inferno, a imortalidade da alma e a possibilidade da danação eterna (1997, p. 53).

Ao tratar da versão de Goethe, Watt ressalta que o autor estava certamente à procura de uma forma que “fluísse livremente, na qual pudesse introduzir assuntos de maior porte ou ideias que o interessavam, sem ter que render-se à imposição da necessidade de uma ação central ou do desenvolvimento dos personagens” (1997, p. 203) e para tanto, foge às imposições aristotélicas de unidade da ação. No entanto, ambos os autores, Marlowe e Goethe, se apoiam no trágico. Valéry está imerso no cômico como encarnação possível do mito e talvez como a mais afeita ao seu próprio tempo: superando a tradição e, em lugar de adaptar o Fausto ao mundo moderno, traçando novas perspectivas sobre o mundo moderno a partir dele.

Para isso, Valéry problematiza exatamente a perda da importância do que excede a experimentação e a razão humanas. Ele o faz invertendo as relações entre Fausto e Mefistófeles, de maneira que o primeiro é quem propõe o pacto ao segundo:

FAUSTO

Esperê! Gostaria de recorrer a você, mas prestando-lhe talvez um certo favor.

MEFISTÓFELES

A mim?

FAUSTO

Ouçã. Não posso lhe esconder que você não goza mais, no mundo, do prestígio de outrora.

MEFISTÓFELES

Você acha?...

FAUSTO

Tenho certeza... Oh! Não estou falando de seu volume de negócios, nem mesmo dos lucros líquidos. Mas o crédito, a consideração, as honras... (...)

Você quase não provoca mais medo. O Inferno só aparece no último ato. Você não assombra mais os espíritos dos homens de hoje. Há ainda alguns pequenos grupos de amadores e populações atrasadas... Mas seus métodos são antiquados, sua física, ridícula...

MEFISTÓFELES

Assim já é demais. Você ousa pensar que eu possa precisar de você? (Valéry, 2011, pp. 62-63)

Fausto argumenta sobre o homem moderno, prosseguindo no convencimento:

FAUSTO

(...) Enquanto você descansava assim na preguiça de sua eternidade, sobre os mesmos procedimentos do Ano I, o espírito do Homem, liberado da ingenuidade por você mesmo!... acabou por desmistificar os bastidores da Criação... (...)

Entenderam que o intelecto por si só pode induzir ao erro e que é preciso, portanto, aprender a submetê-lo inteiramente à experiência. Toda a ciência deles reduz-se aos poderes de uma ação bem comprovada. O discurso é apenas acessório... (...) nada se sustenta: nem as verdades, nem mesmo as fábulas, que vieram dos tempos primitivos.

MEFISTÓFELES

É terrível...

(Valéry, 2011, p. 68)

O poder de argumentação é, sem dúvida, de Fausto, que vai progressivamente mostrando ao demônio que ele já não é tão demoníaco assim e que o mal é entendido como parte do ser humano, ou “Vício e virtude não passam de distinções imperceptíveis que se dissolvem na massa do que chamam de material humano” (Valéry, 2011, p. 69). As fronteiras entre bem e mal estão irremediavelmente nubladas e a psique humana é tão sombria quanto o próprio diabo foi, em seus dias de maior glória. Trata-se do célebre verso de Shakespeare feito real pela humanidade: “*Fair is foul and foul is fair*” (1952, p. 3, ato I, v. 11).

Interessante é perceber que o conhecimento a que Fausto almejava nas suas encarnações anteriores, em especial a de Marlowe e a de Goethe, é usado por ele para demonstrar que os homens prescindem da influência satânica em suas vidas. A ciência já não está em processo de estruturação formal, mas produz seus próprios meios de enredar o ser humano; ou, nas palavras de Mefistófeles, “é possível que eu não sirva para nada. Apoio-me, talvez, sobre uma ideia falsa... (...) que as pessoas não são suficientemente espertas para se perderem sozinhas, com seus próprios meios” (Valéry, 2011, pp. 71-72).

Muito além da argumentação, não é apenas nas palavras de Fausto que o demônio está reduzido a vinheta, ou mito, mas também na ação. Ao conhecer Lust, ele não é capaz de assustá-la, embora ela saiba desde

o primeiro instante quem é seu interlocutor. Ela afirma que ele não lhe põe medo algum e que ele é bem gentil, “mas se parece com todo mundo” (Valéry, 2011, p. 73). Ao vê-la não se impressionar ao ver-se frente ao demônio, ele tenta se afirmar com um truque hipnótico, suggestionando-a pela cadência das palavras e por sua percepção aguçada que já percebeu o amor que a jovem sente por Fausto⁵⁵. Assim ele obtém algum êxito, mas mais humilhando-a do que a assustando, recorrendo para tanto a expedientes rasteiros.

Outro exemplo da falta de apelo do demônio é o contato com a personagem do Discípulo, algumas cenas depois: o jovem encontrara Fausto e se decepcionara profundamente com o homem que imaginara tantas vezes e a quem quisera fazer inúmeras perguntas. Ao encontrar-se com Mefistófeles, ele, a exemplo de Lust, também não se impressiona. Isso engrandece Fausto, pois nem estar na presença do próprio diabo desfaz ou o distrai da decepção extrema do rapaz com relação ao seu propalado mentor. Fachin e Azevedo com relação ao alcance de Mefistófeles assinalam que

se Mefistófeles, cujos poderes foram reduzidos aos de um bufão de ópera cômica (Blanchot, 1997, p. 273), não tem mais ascendência sobre Fausto, resta-lhe a esperança de aplicar as artes da sedução em Lust e no Discípulo. Mas, também em relação a estes, não se pode dizer que o Diabo sairá vitorioso. (2011, p. 36)

Comparando este demônio com os anteriores da tradição fáustica, é flagrante a inversão que se opera; Watt aponta acerca da personagem de Fausto no *Faustbuch* que “seus feitos, portanto, são mais dignos de um livro de palhaçadas do que da biografia de um mago poderoso e trágico” (1997, p. 38). No entanto, quem ocupa agora este posto é o demônio: as charlatanices do protagonista do *Faustbuch* e ainda do Fausto de Marlowe agora são o território de Mefistófeles, que se

⁵⁵ Mesmo porque Mefistófeles já observa Fausto e suas relações de perto e há certo tempo como demonstra ao dizer: “Você pensou três mil e duzentas vezes neste seu velho criado, de oito dias para cá, desde que a donzela transparente está em sua casa” (Valéry, 2011, p. 60).

vale delas para impressionar e tentar se impor após ser ridicularizado. Transferido para Mefistófeles, figura sobrenatural, o referido posto o aproxima do fantástico, o que é evidenciado nas reações de Lust e do Discípulo se considerarmos que o fantástico pode ser definido como “a hesitação experimentada por um ser que conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, 1975, p. 31).

Outro aspecto da inversão criada em *Meu Fausto* é a intenção de Fausto em servir Mefistófeles. Ele afirma claramente, durante a discussão que redundava no pacto, “Estou lhe dizendo que quero servi-lo” (Valéry, 2011, p. 66). Um dos aspectos do fáustico é precisamente o de que a vaidade da personagem se compraz em ser mestre de alguém tão poderoso como um ser sobrenatural, um demônio a quem quase tudo é alcançável; aqui, Fausto propõe que, mais do que alguém que tem algo que pode ser útil ao diabo, está disposto a servi-lo e ajudá-lo⁵⁶.

Além de problematizar a perda de importância do sobrenatural, Valéry relativiza a prioridade da alma para o ser humano e, consequentemente, a pertinência da ideia de transcendência. Ao discutir com Mefistófeles, Fausto não questiona propriamente a realidade da existência da alma e do transcendente. Isso não importa⁵⁷; no entanto, a personagem enfatiza para seu interlocutor infernal o fato de que o ser humano não está mais interessado na dualidade danação/ salvação: para o homem, a alma, e por conseguinte a redenção ou a incerteza perante a morte, deixou de ser relevante:

Quero que ela (Lust) anote, para minha grande obra, as reações do diabo a todas as irritações que a visita de um novo tempo não poderá deixar de provocar no espírito

⁵⁶ Em troca, não é uma alma que Fausto pretende possuir, mas outros préstimos. Ele se coloca em uma situação servil, mas a transação tem muito mais de acordo benéfico a ambas as partes do que de pacto em que a vaidade e a sede por obter o que busca (e entende não poder obter sozinho) de um dos lados obnubila seu julgamento e o leva a aceitar uma negociação flagrantemente desigual para si. A ideia da contrapartida será abordada em maior detalhe mais adiante.

⁵⁷ Não há como negar que no drama a existência da alma é confirmada: Fausto vive uma situação sobrenatural, discutindo com o demônio em pessoa, o que nos leva a pressupor, embutidas na lógica da ação, a realidade do diabo, do inferno, da alma e do próprio divino, antítese do mal. O discurso fáustico em Valéry, entretanto, problematiza o fato de que a existência desses elementos já não faz a menor diferença para o homem.

infernal... Imagine, imagine Satã, que essa transformação extraordinária pode atingir até mesmo você, na sua temível Pessoa... É o próprio destino do mal que está em jogo... Você sabe que talvez seja o fim da alma? Essa alma que se impunha a cada um como o sentimento todo poderoso de um valor incomparável e indestrutível — desejo inesgotável e fonte de prazer, de sofrimento, de ser a si mesmo, que nada podia alterar — é um valor depreciado. (...) A morte nada mais é que uma das propriedades estatísticas desta horrível matéria viva (Valéry, 2011, p. 69).

Se quando Lutero alijou a religião de rituais (Watt, 1997, p. 33), manteve, e na verdade alimentou, a força da crença nos perigos que a alma enfrentava num mundo em que o demônio espreitava constantemente, pronto a colocar à prova a integridade do crente e seu destino no pós-vida, o mundo moderno retira o perigo para a alma humana ao suprimi-la, ou ao, no mínimo, movê-la do centro das preocupações humanas para uma esfera adjacente, periférica, pouco prática e meramente supersticiosa, não mais no domínio do sobrenatural.

Com relação ao individualismo, Valéry desenha um quadro poderosamente familiar ao modo de vida contemporâneo. Ele insere Fausto e Mefistófeles na sociedade de massa, na qual ao mesmo tempo em que o indivíduo está cada vez mais envolvido com seus dilemas pessoais e sua subjetividade, estes condicionam uma existência solitária em meio à coletividade. Quando Fausto afirma “O indivíduo está morrendo. E diluindo-se no coletivo. As diferenças desvanecem ante a acumulação dos seres” (Valéry, 2011, p. 69), o autor não está propriamente colocando o fim do individualismo em prol de uma coletividade organizada socialmente, mas confirmando que, ao alijar-se do entorno e do contexto histórico em que está imerso, o processo é o de construção de subjetividades em boa medida similares, perdidas em meio ao turbilhão de outras subjetividades existentes, todas similares. Trata-se da mesma realidade tematizada por Poe em seu *Man in The Crowd*: “*he refuses*

*to be alone. He is the man of the crowd. It will be in vain to follow; for I shall learn no more of him, nor of his deeds*⁵⁸ (1993, p. 398). Fausto padece do tédio de viver e reviver, de um *spleen* que se estende a si mesmo em sua própria existência, do homem que segue o velho em meio a multidão, do qual poderá redimir-se apenas por meio da linguagem, nas memórias que tenta escrever:

Tenho então em mente esta grande obra, que deve enfim libertar-me de uma vez por todas de mim mesmo, do qual já estou tão dissociado... Quero terminar leve, livre para sempre de tudo o que lembre alguma coisa... E ir até você... ou até seus antigos companheiros, com o espírito e as mãos livres, como um viajante que se livrou da bagagem e caminha sem rumo, sem se preocupar com o que deixa para trás. (Valéry, 2011, p. 66)

Perceba-se que, para que cumpra esta função libertadora, as memórias dos planos de Fausto não são fidedignas. São, em boa medida, ficção criada para dar “a mais pungente impressão de sinceridade que jamais um livro pôde dar” (Valéry, 2011, p. 54); não há um compromisso com o relato acerca do real, mas sobre aquilo que poderá recriar a existência de Fausto e conferir-lhe uma essência, da mesma forma como o sobrenatural e o divino são desconstruídos na escrita de Valéry para conferir essência ao mundo contemporâneo⁵⁹. Neste sentido, o autor impregna sua escrita de um valor existencialista em si.

A exemplo do que se fizera com o mito anteriormente, cada autor o reescrevendo conforme seu tempo, o mito fáustico em Valéry reflete um sistema filosófico. Marlowe o fizera tematizando o surgimento do individualismo e a relevância do conhecimento; Goethe, em seus múltiplos diálogos com Hegel, inserira a dialética e a contradição, assim como o filósofo empregara trechos de sua obra em seus próprios escritos, flagrantemente do *Fausto* na *Filosofia da Natureza* (Gonçalves, 2008, p.

⁵⁸ Ele se recusa a estar só. *Ele é o homem da multidão*. Será vão segui-lo; pois eu não descobrirei nada dele ou de seus atos (tradução nossa).

⁵⁹ Se a existência de Deus e do sobrenatural não importam, problematizá-las confere essência ao momento histórico em que se vive.

38) e da *Doutrina das Cores* em seu *Cursos de Estética* (2008, *passim*). Mann, que concomitantemente ao francês escrevia sua própria elaboração fáustica, imprimia uma verve adorniana ao seu tema, por meio da dialética negativa, e escancara a presença do filósofo ao transformar seu Mefistófeles num intelectual “muito específico” nas palavras de Safatle, ou como Lyotard afirmou: *Adorno come diavolo* (apud Safatle, p. 1).

Valéry segue em outra direção. Se o diabo de Goethe ecoa Hegel e o de Mann, Adorno⁶⁰, o Mefistófeles de Valéry enfrenta o existencialismo e ecoa Sartre, ao ser confrontado com um indivíduo no centro do mundo e da especulação filosófica:

De fato, tudo é permitido se Deus não existe e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontra nele próprio nem fora dele nada a que se agarrar. Para começar, não encontra desculpas. Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Por outro lado, se Deus não existe, não encontramos, já prontos, valores ou ordens que possam legitimar a nossa conduta. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz (Sartre, 1970, p. 7).

Trata-se de um sistema no qual o homem cria a sua própria essência, posterior à existência, a exemplo do que faz com o próprio Deus. Ele é fruto de um mundo entre guerras, já indicando os horrores da Segunda Guerra Mundial, do ceticismo moderno, da negatividade, do individualismo e do niilismo do século XX. Nas palavras de Nietzsche,

⁶⁰ Como apontado também por STEINER, 2002, *online*.

Os deuses também se decompõem! Deus morreu! Deus continua morto! E fomos nós que o matamos! Como havemos de nos consolar, nós, os assassinos entre os assassinos? O que o mundo possuiu de mais sagrado e de mais poderoso até hoje sangrou sob nosso punhal — quem nos lavará desse sangue? (...) Não seremos forçados a nos tornarmos nós próprios deuses — mesmo que fosse simplesmente para parecermos dignos deles? Nunca houve ação mais grandiosa e aqueles que nascerem depois de nós pertencerão, por causa dela, a uma história mais elevada do que o foi alguma vez toda essa história. (2008, p. 129)

E se Deus não mais é uma força relevante no mundo e é ele mesmo lançado num abismo de desimportância, a despeito de sua existência ou não-existência, carrega consigo todo o sobrenatural. Carrega também, é claro, a relevância do diabo e sua eventual capacidade de perder almas. Mesmo antes de Nietzsche, Baudelaire (2006, p. 319) já assinalava poeticamente o vazio do céu acima dos cegos, ou seja, Valéry traz a seu próprio mundo um Fausto que, a exemplo de Mallarmé, está poderosamente consciente da ironia e da incapacidade do poeta se colocar em sua poesia⁶¹.

Retomando a ideia do pacto — aqui proposto pelo Fausto a Mefistófeles, como já explicitado — ela pressupõe uma troca, cada lado com sua contrapartida. Em Marlowe, Fausto oferece a alma em troca de realização, de conhecimento e de seu lugar no mundo; em Goethe, a troca da alma é pela “capacidade de sentir sem limitações” (Watt, 1997, p. 199); em Mann, tem-se a ideia da originalidade em jogo, com o escambo da eternidade de Adrian Leverkühn por

Uma inspiração deveras deleitosa, fascinante, indubitável, férvida; uma inspiração na qual não há nem escolha nem correção nem remendos e na qual se acolhe tudo

⁶¹ Vale lembrar o poema *O Azul*, de Mallarmé, autor que pode ser considerado a influência mais imediata de Valéry, em sua primeira estrofe: “De um infinito azul a serena ironia/ Bela indolentemente abala como as flores/ o poeta incapaz que maldiz a poesia? No estéril areal de um deserto de Dores”. (Campos, 2006, p. 41).

como um benfazejo ditado; uma inspiração que faz com que o passo estaque e tropece, com que sublimes tremores percorram da cabeça aos pés o ente agraciado e lhe arranquem dos olhos uma torrente de lágrimas de felicidade (Mann, 1996a, p. 321)

Evidentemente surgem algumas perguntas a partir disso: qual a motivação de Fausto para propor um pacto ao diabo? Por que buscar convencê-lo de que ele mesmo, ser humano, tem algo a oferecer? Ora, semelhante a Adrian, o Fausto de Valéry quer a originalidade, quer criar um estilo novo de escrita em uma obra em particular, “que reúna minhas verdadeiras com minhas falsas lembranças, minhas ideias, minhas previsões, hipóteses e deduções bem pensadas, experiências imaginárias: todas as minhas!” (Valéry, 2011, p. 65). Fausto quer ser o escritor de sua própria história, capaz de criar ele mesmo um Fausto que mistura verdade e mentira, invenção e fato, real e representação; uma personagem que seja a essência de suas andanças, a personificação literária de si, para que ele mesmo, enquanto autor, possa descolar-se dela. Surge o duplo escritor/autor na angústia do homem, que imagina que “essa grande obra, que deve enfim libertar-me de uma vez por todas de mim mesmo, do qual já estou tão distanciado...” (Valéry, 2011, p. 66). Fausto quer ser liberto da carga de sua própria narrativa, mas só encontrará sua redenção por meio da linguagem que já idealizou e que é a contrapartida que Mefistófeles pode propiciar-lhe.

Se até o momento as considerações se ativeram muito mais à primeira peça, foco principal deste estudo, cabe refletir também acerca da segunda, *O Solitário ou As Maldições do Universo*, que conta com um ato e um *intermezzo*, que deveria ser seguido de mais um ato. Aqui o contexto é insólito, inesperado: Fausto e Mefistófeles chegam a um local muito alto e frio; logo que atingem o lugar, o diabo se vai e Fausto encontra o Solitário, que ele primeiro ouve para depois interpelar. Nossa personagem o compara a Mefistófeles, chamando-o de louco, mais louco que o diabo (Valéry, 2011, p. 154) e, em sua conversa, eles entram em uma dinâmica de negação e de contrários — luz e escuridão,

solidão e coletivo, sobrenatural e loucura — que não deixa de remeter à condição de individualidade e alteridade e recria a apresentação do Mefistófeles de Goethe: “Sou parcela do Além/ Força que cria o Mal e também faz o Bem!/ (...) / Eu sou aquele gênio que nega e destrói!/ e o faço com razão: a obra da Criação/ Caminha com vagar para a destruição” (Goethe, 1983, p. 68-69).

A despeito do discurso hermético, niilista, em boa medida impenetrável para Fausto, ele, ao final da interlocução com o Solitário afirma a si mesmo: “que monstro de bom senso é este terrível indivíduo!” (Valéry, 2011, p. 160); a dinâmica de contrários se estende até este ponto, logo antes da luta em que o homem atira Fausto do precipício, o que já ameaçara antes. A personagem cai no *intermezzo*, no qual a fantasia impera e o discurso ganha uma certa dimensão onírica. Para Fachin e Azevedo, a segunda parte mostra “um espetáculo dramático que se distancia da ilusão de reproduzir o real” (2011, p. 37), o que se evidencia no *intermezzo*. No entanto, a ideia do existencialismo também se desdobra aqui: Fausto chega ao fundo do abismo desacordado e não se lembra de nada objetivamente; tudo o que tem são impressões, que as fadas ajudam a recuperar. A partir de então, ele precisa se recriar, usando a memória de seus pensamentos e o que as fadas lhe assopram. Mais uma vez, Fausto vai se reerguer e recriar-se em essência, a partir da percepção de que existe⁶².

A tradição fáustica tem o alcance que tem, ainda em nossos dias, pois tematiza questões filosóficas como a relação entre o ser humano e o bem e o mal, a sede de conhecimento, a disparidade entre o sublime e o miserável da condição humana e a revolta do homem perante suas limitações. Ora, se considerarmos que o devir do sujeito, da Idade Média até a contemporaneidade, é o individualismo, tais dilemas se tornam cada vez mais relevantes, mais urgentes. A plasticidade da

⁶² Ecoando o *motto* sartreano de que “se a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é” (Sartre, 1970, p. 5). Ainda que as fadas possam ser vistas como manifestação de um tipo de transcendência, o processo de (re)construção de Fausto pressupõe, como colocado na obra, não apenas a sua existência como anterior ao resgate de sua consciência por ele mesmo, como isto só é possível pela rememoração do vivido, da experiência, um tema caro ao debate intelectual francês da época.

discursividade do mito permite que Fausto continue, portanto, a falar alto desde a publicação do *Faustbuch* (em 1588) até Valéry e até nossos dias: as circunstâncias sociais, culturais, éticas, morais, etc, podem se alterar com o tempo, mas o mito fáustico continua a fazer sentido. Em verdade, passa a fazer cada vez mais sentido em suas múltiplas recriações e confere sentido ao nosso mundo. Ou, parafraseando o próprio Valéry, em todas as suas encarnações.

REFERÊNCIAS

- BAUDELAIRE, Charles. *As Flores do Mal*. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio.; CAMPOS, Haroldo de. *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FACHIN, Lídia; AZEVEDO, Sílvia Maria. *Um Mito Revisitado: “Meu Fausto” de Paul Valéry*. In: VALERY, P. *Meu Fausto*. Cotia: Ateliê, 2011.
- GOETHE, Johann. Wolfgang von. *Fausto*. Trad. Sílvio Meira. São Paulo: abril, 1983.
- GONÇALVES, Márcia Cristina Ferreira. *Hegel leitor de Goethe: entre a física da luz e o colorido da arte*. In: *Revista de Estudos Hegelianos*, ano 5, no. 8, jun-2008.
- MANN, Thomas. *Doutor Fausto*. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1996a/b.
- MARLOWE, Christopher. *A História Trágica da Vida e da Morte do Doutor Fausto*. Trad. João Ferreira Duarte e Valdemar Azevedo Ferreira. Lisboa: Inquérito, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.
- POE, Edgar Allan. *The Man in The Crowd*. In: *Tales of Mystery and Imagination*. Ware: Wordsworth, 1993.
- SAFATLE, Vladimir. *Dialética hegeliana, dialética marxista, dialética adorniana*. Aula 1. Curso PPGFIL/FFLCH-USP. 1º. semestre, 2015. Disponível em <http://www.academia.edu/14315856/Curso_integral_-_Dialética_hegeliana_dialética_marxista_dialética_adorniana_2015_>. Acesso em 14 jan. 2017. 16:00.
- SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. Trad. Rita Correia Guedes. Ed. online, 1970. Disp. em <http://stoa.usp.br/alexcarneiro/files/-1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017. 14:40.
- SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Londres: Cambridge, 1952.

STEINER, G. *Deus e o diabo na terra do sol*. In: *Caderno Mais!* Folha de São Paulo, 10 de novembro de 2002. Disp. em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1011200205.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2017. 15:28.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: perspectiva, 1975.

VALÉRY, Paul. *Meu Fausto*. Trad. Lídia Fachin e Sílvia Maria Azevedo. Cotia: Ateliê, 2011.

WATT, Ian. *Mitos do Individualismo Moderno*. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

UMA ANÁLISE DA CENOGRAFIA E DO *ETHOS* NO DISCURSO DE PEDRO BIAL A GLÓRIA MARIA

Gilberto Antonio Peres⁶³

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta como objetivo analisar o discurso que Pedro Bial fez em homenagem à jornalista Glória Maria (falecida em 02 de fevereiro de 2023), no Fantástico, programa exibido pela Rede Globo. Para isso, nos pautamos na teoria de Dominique Maingueneau para discorrermos sobre os conceitos de *cena de enunciação* (cena englobante, cena genérica, cenografia) e de *ethos*, que participa da cena de enunciação. Também descrevemos alguns momentos significativos da edição do Fantástico do dia 05/02/2023 em que Pedro Bial discursou, no encerramento. Apresentamos a transcrição do discurso e procedemos à sua análise com ênfase na cenografia e no *ethos*, em conformidade com as definições propostas por Maingueneau (2008a; 2008b; 2015).

A CENA DE ENUNCIÇÃO

Para Maingueneau (2008a), um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada.

A cena de enunciação de um texto faz interagir três cenas: a cena englobante, a cena genérica, a cenografia, as quais apresentamos segundo Maingueneau (2015).

A *cena englobante* corresponde à definição mais usual de “tipo de discurso”, que resulta do recorte de um setor da atividade social caracterizável por uma rede de gêneros de discurso.

⁶³ Doutorando em Estudos Linguísticos (UFU). CV: <http://lattes.cnpq.br/7570036576440080>

Esse conjunto de gênero que compõe o tipo de discurso nos remete a um discurso político, publicitário, religioso. Conforme exemplo de Maingueneau, quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de que o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado.

A *cena genérica*, entendida como gênero do discurso, funciona como normas que suscitam expectativas. A cada gênero são, assim, associadas:

- *Uma ou mais finalidades*: supõe-se que os locutores sejam capazes de atribuir uma (ou várias) finalidade(s) à atividade da qual participam, para poder regular suas estratégias de produção e de interpretação dos enunciados.
- *Papéis para os participantes*: em um gênero de discurso, a fala vai de um papel a outro. A cada um desses papéis são atribuídos direitos e deveres, bem como competências específicas.
- *Um lugar apropriado para seu sucesso*: pode se tratar de um lugar fisicamente descritível (uma escola, um tribunal, uma sala de banquete...), mas para a Web, para emissões de rádio e de TV, para textos escritos, trata-se de espaços de outro tipo. Há gêneros cujos lugares são impostos (os cartórios e as igrejas para os casamentos...) e outros que não impõem nada parecido (uma cerimônia de despedida para quem se aposenta).
- Um modo de inscrição na *temporalidade*, que atua em diversos eixos: a periodicidade ou a singularidade das enunciações (se há intervalos regulares de ocorrência do gênero ou não se acha sujeito à periodicidade), sua duração previsível (a competência genérica dos locutores de uma comunidade indica a duração de realização de um dado gênero do discurso), sua continuidade (uma piada deve ser contada de uma só vez; um romance pode ser lido em várias sessões), seu prazo de

validade (uma revista semanal vale durante uma semana; um texto religioso fundador, como a Bíblia, apresenta-se como indefinidamente legível).

- *Um suporte*: um “texto” não é um conteúdo que tomaria emprestado de maneira contingente algum suporte (a oralidade do face a face, as ondas do rádio, o livro em papel, uma tabuleta de argila...): ele é indissociável de seu modo de existência material, tanto que ele próprio condiciona sua forma de *transporte* e, eventualmente, de *arquivamento*.
- *Uma composição*: dominar um gênero do discurso é ter uma consciência mais ou menos clara de suas partes e de seu modo de encadeamento. Alguns gêneros seguem um “plano de texto” rígido, isto é, eles se decompõem em determinado número de partes bem diferenciadas, que devem se suceder numa determinada ordem; outros gêneros podem se manifestar por meio de uma grande diversidade de planos de texto.
- *Um uso específico de recursos linguísticos*: todo locutor tem à disposição um repertório mais ou menos extenso de variedades linguísticas (quer se trate de escolher entre diversas línguas ou dialetos, ou entre diversos registros no interior da mesma língua) e cada gênero de discurso impõe, tacitamente ou não, restrições na matéria.

Conforme Maingueneau (2015), as normas constitutivas da cena genérica não bastam para dar conta da singularidade de um texto. Enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia; é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma cenografia.

A noção de *cenografia* se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação da qual pretende enunciar-se e, assim, controla seu desenvolvimento para que tal cenografia se desenvolva plenamente.

A cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra, ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência ou para promover certa mercadoria. Não se trata de um ambiente, de um espaço do discurso, trata-se daquilo que a enunciação instaura progressivamente como seu próprio dispositivo de fala.

Há um enlaçamento entre cenografia e *ethos*, ambos são construídos *no e pelo* discurso. A cenografia é fundamental para a construção do *ethos*, que é um efeito de sentido, uma categoria de leitura.

ETHOS

Para a abordagem do *ethos*, vamos apresentá-la de acordo com o texto de Maingueneau (2008b) intitulado *Problemas de Ethos*, o qual expõe, inicialmente, o *ethos* como categoria herdada da retórica clássica de Aristóteles, o *ethos* retórico. Nessa perspectiva a prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão mediante a forma com que se constrói o discurso, em dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório: há a construção da imagem do orador destinada ao auditório. Para produzir essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode jogar com três qualidades fundamentais que são a prudência, a justiça, a benevolência. Também se considera, em sua elaboração, a intervenção de dados exteriores à fala propriamente dita, como mímica, vestimentas.

Em seu texto, Maingueneau apresenta dificuldades ligadas à noção de *ethos*, no que se refere ao seu desenvolvimento histórico e nas reexplorações que se fazem hoje. Dentre os problemas, o autor destaca:

- O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador *antes* mesmo que ele fale.

- Durante a elaboração do *ethos*, interagem ordens de fatos muitos diversos: os índices sobre os quais se apoia o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e modulação.
- A noção de *ethos* remete a coisas muito diferentes, segundo seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. O exemplo dado é o do professor que quer dar uma imagem de sério e pode ser percebido como monótono, e aquele que quer dar a imagem de indivíduo aberto e simpático pode ser percebido como doutrinador.

Considerando que, desde a origem, a noção de *ethos* não tem valor unívoco, Maingueneau expõe que a retórica hoje é dividida em disciplinas teóricas e práticas que têm interesses distintos e captam *ethos* em diversas facetas. A seguir, apresenta sua concepção pessoal de *ethos* que se inscreve em um quadro da análise do discurso, a qual não se apresenta infiel às linhas de força da concepção aristotélica do *ethos*. Assim, o autor concorda com algumas ideias da retórica aristotélica, sem prejudicar a forma pela qual elas poderão eventualmente ser exploradas: o *ethos* é uma noção sociodiscursiva; é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa.

Ainda segundo Maingueneau, ele optou por uma concepção mais “encarnada” do *ethos* que recobre a dimensão verbal e o conjunto das determinações físicas e psíquicas associadas ao “fiador” pelas representações coletivas. Assim, acaba-se por atribuir ao fiador um “caráter” e uma “corporalidade”, cujo grau de precisão varia segundo os textos. O “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos; a “corporalidade” é associada a uma compleição física e a uma forma de se vestir, e também de se movimentar no espaço social. O caráter e a corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de repre-

sentações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las.

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

A seguir faremos a apresentação do objeto de nossa análise, o discurso de Pedro Bial em homenagem à jornalista Glória Maria no Fantástico, edição de 05 de fevereiro de 2023, marcada por homenagens à Glória, falecida em 02 de fevereiro de 2023.

Antes, porém, realizaremos uma descrição desta edição do programa com o intuito de informar dados que auxiliam na leitura da análise que fizemos.

A abertura da edição se deu por meio de uma reportagem sobre a imagem criada pelo grafiteiro/muralista brasileiro Kobra, a qual apresentamos a seguir:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kj1K7raI43k>.
Acesso em: 29. jan. 2024.

A imagem foi exibida em uma tela no cenário do Fantástico dia 05 de fevereiro de 2023 logo na abertura e teve bastante visibilidade no momento do encerramento, momento em que Pedro Bial discursou em homenagem à Glória Maria. O desenho foi feito em tempo recorde (em 15 horas) por Kobra, um autodidata, atendendo a um pedido do Fantástico para representar alguém que ele admira muito. Ele relata

que pôde conhecer Glória Maria, inclusive foi entrevistado por ela. Intitulou a imagem como ETERNAMENTE GLÓRIA. O desenho foi assim explicado por seu criador Kobra: “Quis pintar com borboletas pretas e brancas falando do preconceito, do racismo e o globo em suas mãos expressa que ela literalmente teve o planeta em suas mãos”⁶⁴.

Após a descrição da imagem, o programa começa com o cenário do Fantástico com foco na imagem produzida por Kobra, sob o comando das atuais apresentadoras⁶⁵.

Glória Maria é destacada como alguém que deixou marcas no programa, o qual apresentou por nove anos (de 1998 a 2007), além de ser repórter especial do Fantástico desde os anos 80. Nas palavras da própria Glória⁶⁶, ela quebrou alguns valores por apresentar o programa mais importante das noites de domingo e, o mais importante, era uma apresentadora titular negra.

No início da edição do programa, reuniram-se no palco, além das atuais apresentadoras, cinco ex-colegas que apresentaram o programa na mesma época em que Glória Maria para darem seus depoimentos sobre o perfil dessa jornalista, destacando a amizade, a parceria com os colegas, o lado curioso como profissional, um ser humano que viveu muitas experiências na profissão. Mencionaram a construção e realização de história de vida de uma menina negra, bisneta de negra escravizada, e que foi incentivada pela família a estudar para ter liberdade.

Dentre os ex-colegas de apresentação, Pedro Bial foi o que teve as falas que mais revelaram intimidade, proximidade no convívio com Glória Maria, dizendo que a parceria entre eles era de irmãos, de amigos, vivendo momentos de alegrias, de brigas, mas com momentos felizes de reconciliação; como se fosse um casamento. O apresentador, inclusive, participou de outros programas da emis-

⁶⁴ A jornalista Glória Maria era conhecida também por suas frequentes viagens e aventuras pelo mundo, para conhecer diversas culturas.

⁶⁵ Referimo-nos às jornalistas Poliana Abritta e Maria Julia Coutinho (Maju Coutinho).

⁶⁶ Na abertura da edição do Fantástico (05/02/2023) foi exibida uma entrevista com Glória Maria, com trechos inéditos, em que ela falava de si e da profissão.

sora, com o objetivo de falar sobre esse convívio, sobre essa parceria. Durante os programas ele chegou a se dizer repetitivo em relação às suas falas sobre a colega e que às vezes não dava para descrever suas emoções, o que pensava sobre a colega.

A edição do programa foi então exibida, conforme a pauta para aquele dia, e, ao final, as apresentadoras preparam o lugar/momento para o discurso de Pedro Bial. Novamente as apresentadoras estão no palco com a imagem de Glória Maria ao fundo, momento em que a apresentadora Maju Coutinho (também negra) destaca Glória Maria como farol de tantas mulheres “pretas” como ela. A fala é passada para a outra apresentadora que reafirma a homenagem da edição do programa à jornalista, chamada nesse momento de FANTÁSTICA, e diz que o programa será encerrado com a mensagem de um grande parceiro de Glória no comando do programa.

Neste momento, exhibe-se uma foto de Glória Maria e se inicia o discurso de Pedro Bial; agora o destaque ao fundo na tela passa a ser a imagem de Glória, criada por Kobra.

Fizemos a transcrição do discurso⁶⁷ e na próxima seção procedemos a uma análise, enfocando a cenografia e o *ethos*.

Glória, minha rainha, olha eu aqui de novo, pra variar, esperando você, agora só falta o boa noite... Só que dessa vez, sua peste, você não tá atrasada, dessa vez você foi embora antes da hora, logo você que não largava uma boa festa.

Eu vou seguir, como se você ainda tivesse a meu lado. Deveria estar, deve estar. Agora que você foi morar nas nuvens com outras deusas, (e elas que se cuidem...), vou celebrar sua condição terrena, de musa, avatar de geral.

(Avatar é alguém que encarna o outro, abriga o desejo do outro. Glória avatarizava a sede de liberdade do povo).

⁶⁷ O vídeo com o discurso de Pedro Bial para Glória Maria, exibido pelo Fantástico, em 05/02/2023, encontra-se disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11342188/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

E pra uma musa? Pra uma musa, tenho que me dirigir em versos. Mas quais? Hoje somos nós que não temos palavras, Glória, nós que não queremos ter palavras de adeus.

Então eu fiz assim: fiz um pequeno colar de joias vocabulares, pra você usar rente ao pescoço nessa sua eternidade cósmica. Roubei uns versos daqui e dali, palavras que falam da vaidade das palavras, quer dizer, de quando palavras não prestam mais para dizer nada, vaidosas, vãs, palavras em vão.

Joias como a de nosso mestre Armando Nogueira, que com Alice Maria, inventou você, viu em você o que ninguém tinha visto ainda, Saravá, Alice, na terra; Saravá, Armando, no céu. *Armando que abriu assim sua crônica, lembra? Quando o Brasil ganhou a Copa de 70, ele abriu a crônica assim: “E as palavras, eu que vivo delas, onde estão?”*

Confissões preciosas como a do poeta que você soube encontrar na rua, um dia de Natal de 40 anos atrás.

“Eu tenho esperança, mas acho o mundo muito errado, muito cheio de injustiça e de miséria. Então, o máximo que a gente pode desejar é que as coisas melhorem, né? Que haja uma tendência, pelo menos, para melhora. Acho que depende um pouco de nós. Nós começamos a desejar essa melhora, né?”, disse o poeta Carlos Drummond de Andrade em entrevista à Glória Maria.

Carlos Drummond de Andrade, que reconheceu que...

“Lutar com palavras

É a luta mais vã.

Entanto lutamos

Mal rompe a manhã.”

Ou palavras de renúncia, como do poeta português Eugênio de Andrade, num poema que tem por título a palavra de quem não tem mais palavras: Adeus

“Já gastámos as palavras pela rua, meu amor,
E o que nos ficou não chega
Para afastar o frio de quatro paredes.
Gastámos tudo menos o silêncio.”

Silêncio! No palco do mundo, ecoam as palavras da atriz em cena, Denise Fraga na peça “Eu... de você”:

“Escolhi silenciar. E o silêncio foi muito mais eloquente do que falar, porque foi um espaço não vazio, livre das palavras. As palavras que tanto nos enganam, nos isolam, nos iludem, as palavras que nos diluem.”

E palavras de prece, Glória, que nos reconstituem, como as do padre José Tolentino Mendonça, naquele livro que dei pra você com a intenção de te ajudar na barra pesada da doença, da falta, da sede... A sede que nos ensina paciência:

O livro é “Elogio da sede”, e tem esses versos de uma “A oração da sede”:

“Ensina-me, Senhor, a rezar a minha sede
A pedir-te não que a arranques de mim ou a resolvas
[...]
Ensina-me a beber da própria sede de ti
Como quem se alimenta mesmo às escuras
Da frescura da nascente
[...]
Que a sede [...] me obrigue a preferir a estrada
à estalagem
E o aberto da confiança ao programado do cálculo
Que esta sede se torne o mapa e a viagem
A palavra acesa e o gesto que prepara
A mesa onde partilhamos o dom
E quando der de beber aos teus filhos seja

Não porque tenha a posse da água
Mas porque partilho com eles o que é a sede”

Oremos, pois, oremos por: saúde, paz, ânimo para
correr atrás, seguir correndo atrás da Glória.

(Pedro Bial – 05/02/2023)

O texto de Pedro Bial, que se caracteriza como um discurso de homenagem à Glória Maria, apresenta algumas particularidades. Trata-se de uma homenagem numa situação póstuma, no entanto é conferida à homenageada um lugar de quem ouve. Pedro Bial, o enunciador, encontra-se fisicamente num espaço que se caracteriza como local de trabalho (quando ele e Glória Maria apresentavam o Fantástico) e como o local da homenagem (quando ele discursa para Glória Maria).

Enquanto *cena genérica*, o texto tem a finalidade de homenagear, de enaltecer um ser humano e profissional com atitudes notórias. Durante a enunciação, o enunciador se mantém numa atitude bastante emotiva; o texto não se insere em critérios de periodicidade por se tratar de um evento único; sua composição não segue um planejamento rígido, ocorrendo, inclusive, a inserção de fragmentos de outros gêneros, como os seguintes exemplos:

- I. *“Eu tenho esperança, mas acho o mundo muito errado, muito cheio de injustiça e de miséria. Então, o máximo que a gente pode desejar é que as coisas melhorem, né? Que haja uma tendência, pelo menos, para melhora. Acho que depende um pouco de nós. Nós começamos a desejar essa melhora, né?”*
- II. *“Já gastámos as palavras pela rua, meu amor,
E o que nos ficou não chega
Para afastar o frio de quatro paredes.
Gastámos tudo menos o silêncio.”*
- III. *“Escolhi silenciar. E o silêncio foi muito mais eloquente do que falar, porque foi um espaço não vazio, livre das palavras. As palavras que tanto nos enganam, nos isolam, nos iludem, as palavras que nos diluem.”*

O fragmento I é uma resposta do poeta Carlos Drummond de Andrade em entrevista à Glória Maria e confirma um momento significativo no trabalho da jornalista. O fragmento II é um excerto de poema do português Eugênio de Andrade; o fragmento III é um trecho de texto teatral. Eles apresentam como ponto convergente a ênfase na ideia do silêncio, em consonância com a fala de Bial: “Hoje somos nós que não temos palavras, Glória...”

ANÁLISE DA CENOGRAFIA

Pedro Bial é o enunciador, fala de um lugar de gratidão, de respeito e de reconhecimento. Fala como o parceiro de Glória Maria na apresentação do Fantástico, inclusive foi dessa forma que a apresentadora do programa o anunciou, no momento em que antecede o discurso de homenagem. Assim que Pedro Bial inicia sua fala, o telespectador se depara com uma cena de conversação. Desde o início, Pedro Bial “parece” estar diante de Glória Maria, face a face. Os telespectadores não ouvem a mensagem como se fossem enunciatários, pois ele se dirige à Glória Maria, conforme comprovam os fragmentos:

- I. “Glória, minha rainha, olha eu aqui de novo, pra variar, esperando você, agora só falta o boa noite...”
- II. “Então eu fiz assim: fiz um pequeno colar de joias vocabulares, pra você usar rente ao pescoço nessa sua eternidade cósmica.”
- III. “E palavras de prece, Glória, que nos reconstituem, como as do padre José Tolentino Mendonça, naquele livro que dei pra você com a intenção de te ajudar na barra pesada da doença, da falta, da sede...”

Os fragmentos contêm palavras que se referem diretamente à Glória, o que nos faz constituir-la como enunciatária do discurso: “Glória, minha rainha”; “pra você usar rente ao pescoço”; “E palavras de prece, Glória”; “naquele livro que dei pra você”.

Além das palavras, destacamos também os momentos em que Bial se dirige à imagem de Glória; enquanto fala, ele movimenta o corpo em direção à imagem nos seguintes momentos: “Só que dessa vez, **sua peste**” (ele se vira e olha para ela); “*Armando que abriu assim sua crônica, lembra?*” (*novamente, vira-se para a imagem, como se estivesse dizendo: lembra, Glória?*); “No palco do mundo, ecoam as palavras da atriz em cena, Denise Fraga na peça ‘Eu... de você’” (Bial fala **você**, olhando para a imagem de Glória).

No entanto ao final da enunciação, Pedro Bial se dirige aos telespectadores que são aqueles que acompanham sua “conversa” com Glória, homenageando-a:

“Oremos, pois, oremos por: saúde, paz, ânimo para correr atrás, seguir correndo atrás da Glória”.

A cenografia desse discurso se afastou de um modelo preestabelecido: o enunciador oralizou o texto, valendo-se de recursos da tecnologia que exibia na tela alguns trechos que eram falados, além de exibir imagens de reportagens realizadas por Glória Maria, condizentes com o texto de Bial.

ANÁLISE DO *ETHOS*

Na análise do *ethos* vamos focar na construção da identidade criada para Bial. De acordo com Maingueneau (2008b), o *ethos* de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também de fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito) diretamente ou indiretamente.

Pedro Bial se apresenta como profissional (jornalista) parceiro na apresentação do programa e amigo de Glória Maria; apresenta atitudes típicas de um colega que viveu uma relação de trabalho numa situação de muita proximidade pessoal. Ele é realmente um profissional amigo (parceiro, como a apresentadora o anunciou para fazer o discurso).

A construção desse *ethos* se percebe nas falas referentes à rotina de trabalho e na forma como consegue se referir à vida dela ao longo do discurso; ele é alguém que teve com ela uma longa convivência.

Enquanto profissional, jornalista e apresentador, destaca a parceria como apresentadores do programa, evidenciando fatos relacionados à rotina de trabalho:

“Glória, minha rainha, olha eu aqui de novo, pra variar, esperando você, agora só falta o boa noite...”

O trecho “pra variar, esperando você” evidencia que era uma situação comum Pedro Bial estar pronto para iniciar as atividades de apresentação do programa, mas que precisava esperar pela colega que se atrasava.

Além de nos valermos dos momentos da rotina no trabalho, construímos o *ethos* de um jornalista interessado por literatura, conforme o trecho de sua fala:

Então eu fiz assim: fiz um pequeno colar de joias vocabulares, pra você usar rente ao pescoço nessa sua eternidade cósmica. Roubei uns versos daqui e dali, palavras que falam da vaidade das palavras, quer dizer, de quando palavras não prestam mais para dizer nada, vaidosas, vãs, palavras em vão (BIAL, 2023).

Pedro Bial, ao dizer que fez “um pequeno colar de joias vocabulares”, admite que roubou uns versos daqui e dali e se vale desses textos nesse momento em que não quer ter palavras de adeus para homenagear a colega de trabalho com quem os vínculos se estabeleceram também na vida pessoal como grandes amigos. Assim, o profissional amigo relaciona trechos literários para satisfazer sua intenção de homenagear a amiga sem ter o tom de despedida, mas que o silêncio tivesse a perspicácia de expressar seus sentimentos, como os versos do poeta português Eugênio de Andrade: “Gastámos tudo menos o silêncio.”; fala da atriz Denise Fraga em cena: “E o silêncio foi muito mais eloquente do que falar, porque foi um espaço não vazio, livre

das palavras.”. Percebe-se também a identidade de um amigo que se vale de obras literárias para se solidarizar com a amiga no momento difícil da doença, reforçando a ligação afetiva, dando-lhe um livro cuja leitura lhe traria paciência.

CONSIDERAÇÕES

A análise do discurso de Pedro Bial nos possibilitou entender como a interação entre a cena englobante, a cena genérica e a cenografia contribui de forma plena para a encenação da fala.

Os conceitos discutidos, de acordo com Maingueneau, também contribuíram para que pudéssemos de fato atrelar a cena de enunciação à construção do *ethos*. Para Maingueneau (2008b), desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *ethos* se encontra liberada.

No caso específico do gênero do discurso que analisamos (o discurso de Pedro Bial em homenagem à Glória Maria), a fala de Bial permite construir a sua identidade diante dos que o ouvem, considerando também que a partir do que ele diz se constrói a imagem sobre seu comportamento, incluindo atitudes de ordem emotiva.

REFERÊNCIAS

MAINGUENEAU, Dominique. A cena de enunciação. _____ **Análise de textos de comunicação**. 5 ed. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez Editora, 2008a. p. 85-93.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de ethos. _____ **Cenas de enunciação**. Orgs. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 55-73.

MAINGUENEAU, Dominique. Gênero do discurso e cena de enunciação. _____ **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117-130.

LEITURAS COMPLEMENTARES

MAINGUENEAU, Dominique. O ethos. _____ **Análise de textos de comunicação**. 5 ed. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 95-103.

MAINGUENEAU, Dominique. O quadro genérico. _____. **Discurso literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 229-246.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. _____. **Análise de textos de comunicação**. 5 ed. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 59-70.

O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Auxiliador Jairo de Sousa⁶⁸
Jairo Oliveira Miranda⁶⁹

INTRODUÇÃO

Para a sociolinguística variacionista, a língua não pode ser estudada sem relacioná-la com aspectos sociais, culturais e étnicos. A língua é um fenômeno social e cultural. Ela varia em todos os seus níveis: fonológico, morfológico, lexical, sintático, estilístico e, por ela ter relação direta com as interações sociais, está sujeita há mudanças. Na primeira metade do século XX, em 1906, o estudioso Meillet já destacava que o fato social seria uma questão chave para provocar alterações linguísticas: “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (MEILLET apud CALVET, 2002, p. 16).

Na segunda metade do século XX, William Labov desenvolve e solidifica os estudos, objeto de pesquisa e método da sociolinguística variacionista analisando questões referentes ao ensino, mais especificamente, estudando casos de alunos que moravam em periferias e iam para a escola utilizando a língua não padrão e, por consequência de diversas questões, não conseguiam realizar as tarefas da escola com eficiência. Labov explica as dificuldades dos alunos com as questões linguísticas,

⁶⁸ Doutorando em Linguística (PUCRS). Professor. CV: <http://lattes.cnpq.br/0043702384654248>

⁶⁹ Mestrando em Letras (UFOPA). Professor (CEEJA/PA).
CV: <https://lattes.cnpq.br/5925027504246197>

utilizando-se da compreensão da língua como um fato social não dissociando das questões sociais e culturais dos alunos.

O presente trabalho refletirá como é abordado o tema variação linguística nos dois documentos oficiais: BNCC e PCN que são referências para a educação nacional brasileira.

O primeiro capítulo um aborda questões de variação linguística na aula de língua portuguesa, destacando as bases da teoria e autores que desenvolve uma proposta pesquisa teórica do tema para a educação brasileira. No capítulo dois trazemos a discussão da Variação Linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos finais do Ensino Fundamental, e, por fim, no capítulo três trazemos as considerações finais.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A heterogeneidade é uma característica das línguas naturais. A sociedade muda e as línguas variam e mudam também. A variedade de prestígio é sempre associada à classe de maior poder aquisitivo, mais escolarizada, que tem acesso aos bens culturais e tecnológicos. Quanto às pessoas que fazem uso de variedades estigmatizadas, nota-se que elas estão às margens do desenvolvimento social, não têm acesso pleno aos bens culturais e tecnológicos. São pessoas que tiveram pouco contato com os processos de letramentos e vivem em condições subumanas ou distantes dos centros urbanos. O uso de uma ou outra variedade pode estabelecer formas diversas de tratamento do indivíduo na sociedade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2019, p. 157) “a sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral”.

As pessoas são avaliadas pelas formas que falam, se fazem ou não concordâncias, se trocam um fonema por outro, ou mesmo, se usam

expressões que o identificam com determinado lugar. A pessoa é avaliada se fala “certo” ou “errado”, bonito ou feio, rápido ou devagar. O significado de falar certo é fazer parte do grupo social que usa a variante de prestígio e, se falar errado, significa fazer parte do grupo que utiliza a variante estigmatizada. Em um dos estudos de Labov (1972/2008) sobre a fala dos negros em Nova Iorque, o pesquisador “desmitifica” o mito da privação. Nessa década, estudos apontavam que crianças que moravam nos guetos urbanos de Nova Iorque, e, portanto, de baixo nível socioeconômico, não sabiam falar inglês. Nas escolas, não conseguiam interagir. Os alunos eram reprimidos na escola por sua forma de falar. Nas avaliações externas, essas crianças estavam muito abaixo dos resultados nacionais. Resultados de estudos anteriores diziam que as crianças não tinham desenvolvido o raciocínio lógico, não conseguiam organizar frases lógicas e nem desenvolver o pensamento.

A partir desse contexto, Labov (1972/2008) coordena uma nova pesquisa e chega a resultados surpreendentes. O fato de os alunos não realizarem a cópula, isso não poderia ser considerado um erro. Era um fato explicável. Labov encontrou o mesmo fenômeno em outras crianças e adultos em contextos diferentes.

A sociolinguística consegue adentrar nesse ambiente escolar/educacional e passa a contribuir com seus estudos e análises.

A principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguística ou culturalmente deficientes (BORTONI- RICARDO, 2005, p. 151).

No Brasil, Bortoni-Ricardo é uma das pesquisadoras que mais tem contribuído com as discussões referentes à variação linguística e ensino.

Ela cunhou o termo Sociolinguística Educacional que aponta para o “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 158). Bortoni-Ricardo tem um número expressivo de pesquisas e obras referentes ao tema.

Ao longo de suas obras, Bortoni-Ricardo estuda e descreve o português brasileiro para poder propor caminhos e estratégias que contribuam com o desenvolvimento do ensino da língua materna de uma forma mais democrática e digna. A autora “propõe a substituição dos termos: língua padrão, dialeto, variedades não padrão e outros, usados pelas gramáticas mais antigas, por contínuos: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51).

Para Bortoni-Ricardo (2004), o *contínuo urbanização* pode ser explicado colocando uma linha imaginária e nos extremos tem-se: na esquerda as variedades rurais que estão mais isoladas geograficamente, na direita as variedades urbanas que têm grande influência das mídias, das tecnologias e da escola e, no meio da linha imaginária está o urbano que se caracteriza como uma variedade em processo de transição, sofre influência tanto do rural quanto do urbano. O *contínuo oralidade-letramento*. O letramento é mediado por textos escritos e o oral por eventos de oralidade. A autora destaca que, nesse contínuo, as fronteiras são fluidas e sobrepostas. por último, é apresentado o *contínuo monitoração estilística*, que analisam as variedades mais e menos monitoradas dependendo do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), com o objetivo de “contribuir com o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”, propõe os princípios da Sociolinguística Educacional

1. A influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas em seus estilos mais monitorados;

2. A escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as que são mais salientes;

3. O estudo da variação sociolinguística no Brasil, por não estar essa variação associada basicamente à etnicidade, exceto no caso das comunidades indígenas bilíngues, não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades. Conduzido com sensibilidade e respeito esse estudo pode ser muito positivo;

4. Os estilos monitorados da língua devem ser reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Eventos de oralidade podem ser conduzidos em estilos mais casuais;

5. A descrição da variação da Sociolinguística Educacional não deve ser dissociada da análise etnográfica de sala de aula, que permite avaliar o significado que a variação assume para os atores naquele domínio, particularmente a postura do professor diante de regras não padrão da língua;

6. É importante que professores e alunos tenham uma conscientização crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais. Essa reflexão vai promover o empoderamento do professor (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130 a 133).

A reflexão e prática desses princípios propostos por Bortoni-Ricardo podem auxiliar o trabalho do professor na tarefa de desenvolver em suas práticas pedagógicas ações da Sociolinguística Educacional. No que se refere ao trabalho com a variação linguística na escola, a Sociolinguística Educacional busca fomentar a mudança de atitude do professor, do aluno e da escola. Para Bortoni-Ricardo, a escola é responsável em ensinar os estilos formais, monitorados aos alunos,

àqueles que exigem maior atenção e de planejamento sem desrespeitar a sua fala, mas sim orientando as possibilidades de usos da linguagem.

Os princípios da Sociolinguística Educacional apontam para o professor e alunos como protagonistas do processo educacional. O professor precisa conhecer e respeitar a identidade sociolinguística, cultural e econômica do aluno e, ao mesmo tempo, desenvolver condições para que o estudante amplie seu repertório linguístico e tenha acesso aos bens culturais restritos aos que fazem o uso das variedades privilegiadas da língua, a chamada norma culta.

Outro linguista brasileiro que estuda, pesquisa, reflete e propõe sobre os conhecimentos da sociolinguística no ensino é o professor Dr. Carlos Alberto Faraco. Para o autor

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa. (FARACO, 2008, p. 177).

O autor reconhece que o tema da variação alcançou, graças às pesquisas linguísticas, alguns espaços no contexto educacional, principalmente no discurso pedagógico, mas, a escola ainda não conseguiu, de fato, desenvolver uma prática pedagógica que privilegia a variação linguística como protagonista no processo. O ensino permanece excluindo a diversidade linguística e privilegiando a norma culta, como se houvesse uma homogeneidade linguística. Essa exclusão da diversidade linguística promove a exclusão de pessoas, silencia crianças, jovens e adultos, ou seja, desumaniza o ensino.

Segundo Antunes (2007, p. 104), “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.” A sala de aula

reúne essa heterogeneidade linguística, essa riqueza cultural, mas, a escola ainda não consegue ver essa riqueza como ponto positivo, ao contrário disso, ela se prende ao ensino que privilegia o “certo” e o “errado” e tem como referência uma norma gramatical que já não corresponde aos usos da língua, mesmo às formas mais monitoradas. Em consonância com Antunes (2007) e Faraco (2008), Bagno (2002) reforça que é:

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

O desrespeito às variedades sociolinguísticas em sala de aula gera grandes problemas para os alunos e para a sociedade. Esses problemas vão além das questões de aprendizagem, eles passam para os campos sociais como preconceito, exclusão, segregação e subtração de direitos básicos e fundamentais do cidadão.

Pensando em implementar uma pedagogia da variação quanto ao ensino da língua materna, Faraco (2008) propõe

[...] que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/ comum/ ‘standard’ no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (FARACO, 2008, p. 180).

A proposta de implementação de uma pedagogia da variação linguística é defendida pelo autor, já que os resultados práticos do ensino da língua materna ainda se prendem a questões do ensino da norma-padrão, promovendo, dessa forma, maiores desigualdades e privilegiando um único uso da língua, o que é inconcebível para a sociolinguística.

A ausência de conhecimento e respeito tanto de professores, alunos e familiares sobre a diversidade linguística presente em sala de aula, reforça crenças e atitudes linguísticas no ambiente escolar. Para além disso, essas crenças e atitudes podem implicar no desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este tópico refletirá como o tema variação linguística é tratado nos dois documentos oficiais: BNCC e PCN que são referências, o primeiro como obrigatório e o segundo de caráter orientador, para a construção do currículo escolar da educação brasileira. A reflexão será sobre como os documentos tratam a variação linguística nas aulas de língua portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS PCN

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deu-se a partir do ano de 1998 com o objetivo de propor uma reformulação quanto à forma de ensinar a língua materna, visto que o ensino, até então, se centrava numa abordagem descontextualizada dos conteúdos

gramaticais, privilegiando a dita norma-padrão em detrimento das diversas variedades linguísticas presentes na fala cotidiana dos alunos.

Na década de 60 e início de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (PCN, 1998, p. 17)

Haja vista a democratização do ensino nas últimas décadas do século XX, e a presença de estudantes de todas as camadas sociais na escola, houve a necessidade de repensar as diretrizes e orientações para um ensino que pudesse tratar a todos com respeito e dignidade. Visto que a língua é notadamente um fator identitário de uma cultura e sociedade, é necessário incorporar ao processo de ensino e aprendizagem a variação linguística no currículo educacional.

O fato de trabalhar com um grupo mais heterogêneo de estudantes, isso reflete na diversidade linguística presente na escola e na reformulação do ensino da língua. Não é mais cômodo pensar na língua como uma unidade homogênea, até porque as pesquisas na área da sociolinguística haviam avançado bastante nas últimas décadas do século XX e apresentavam muitas contribuições a respeito da variação linguística como um fator inerente das línguas. Como afirma Faraco “não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto de variedades” (FARACO,

2008, p. 71). É necessário, portanto, repensar diversos conceitos, tais como: certo e errado na língua, só existe uma forma certa de falar e as outras são erradas, reconhecer que todas as variedades linguísticas têm valor equivalente, conforme Bortoni-Ricardo “as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes” (BORTONI- RICARDO, 2005, p. 151). As pessoas que usam variedades que não sejam as privilegiadas não são inferiores, não podem ser vistas com preconceito, e o seu direito de ter acesso à variedade de prestígio precisa ser respeitado, e os PCN buscam dar sentido a tudo isso

É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (PCN, 1998, p. 17-18).

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998, p. 29).

A presença do debate do tema da variação linguística nos anos finais do Ensino fundamental nos PCN é facilmente notada. É notada também a contribuição da linguística na discussão do tema, a preocu-

pação de construir um processo de ensino e aprendizagem em que o estudante valorize a sua linguagem, respeite a do outro e amplie seu repertório discursivo, compreendendo, desta forma, como adequar o uso de cada variedade em seu contexto apropriado. Além disso, os PCN estabelecem relevantes reflexões sobre as modalidades oral e escrita. Cada uma possui suas normas, suas variações, tipos de planejamento e formas de monitoramento

Em primeiro lugar, está o fato de que ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios etc. No dia a dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos (PCN, 1998, p. 30).

Pode-se dizer que os PCN, como documento oficial de orientação para a construção do currículo escolar, apresentaram muitas contribuições quanto à variação linguística. Esse tema passa a ter evidência no documento, embora a sua transposição para a sala de aula não tenha tido o mesmo sucesso. Outra questão importante a se considerar sobre a discussão do tema em estudo nos PCN, é que o documento não aborda o tema como um “princípio que transversaliza os níveis de análise”, segundo Rodrigues (2021, p. 193), pelo contrário, destaca o tema como um conteúdo a ser abordado nas aulas. Para Rodrigues (2021) isso é um limitador no processo de construção do currículo, “leva à estereotipação da variação, que fica restrita apenas ao social e ao regional, quando deveria transversalizar os conteúdos, como princípios

constitutivos das línguas naturais” (RODRIGUES, 2021, p. 193). Esse tratamento é o mesmo dado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pretendia ser mais consistente e eficaz que os PCN em suas abordagens sobre a variação linguística.

Enquanto os PCN são documentos de orientação para a construção do currículo escolar, para a elaboração de livros didáticos, a BNCC é um documento base para a construção dos currículos. Há a obrigatoriedade da presença, nos currículos estaduais e municipais, de todas as habilidades e práticas de linguagem que constam no documento. Há um sonho de homogeneizar o ensino, de atingir a tão sonhada equidade educacional no Brasil, país de dimensão continental.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC

A partir de 2013 iniciou o processo de discussão para elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Na verdade, iniciaram-se as discussões dos princípios legais. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que previu a implantação da BNCC até o mês de junho de 2016. Porém, depois de muito debate, consultas públicas, conferências, reuniões e reelaboração do documento, a versão definitiva do documento foi lançada pelo Ministério da Educação somente em 2018.

Essa versão final que é objeto de reflexão deste trabalho, especificamente sobre o tratamento que a variação linguística recebe no documento. Qual o seu lugar na BNCC, anos finais do Ensino fundamental?

A BNCC faz o exercício de dialogar com os documentos construídos anteriormente e busca fazer uma atualização quanto às pesquisas linguísticas mais recentes. Quanto à variação linguística assume a valorização da diversidade linguística, acrescenta a reflexão sobre Línguas Indígenas, Línguas Afro-brasileiras e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades

linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 81)

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país — indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afrobrasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BRASIL, 2018, p. 70)

Em relação aos PCN, nesses aspectos tratados sobre o aprofundamento do tema da variação, acrescentando à discussão as Línguas Indígenas, Línguas Afro-brasileiras e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é importante notar um avanço de um documento para o outro. A BNCC amplia a discussão e inclui mais elementos ao currículo escolar. Além de respeitar e valorizar as variedades linguísticas, os povos, os usuários, é importante destacar o trabalho com a reflexão linguística acentuada ao longo do documento.

Embora esteja presente no documento um anseio de fazer uma discussão do ensino da língua conforme as pesquisas mais recentes, não se encontra a discussão de norma estabelecida por Faraco (2008) ou a discussão de *contínuos* proposta por Bortoni-Ricardo (2005). A BNCC ainda está presa ao conceito de norma-padrão que para Faraco

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetização, a projetos políticos de uniformização linguística (FARACO, 2008, p. 73).

Nesse sentido, não houve inovação e nem atualização conforme as pesquisas mais recentes. Parece um paradoxo, desenvolver um discurso que valoriza a diversidade linguística, mas ao mesmo tempo, estar preso a conceitos que revelam ranços do ensino que valoriza a norma gramatical e não a diversidade linguística.

Faraco (2008) prefere norma culta à norma-padrão, Bortoni-Ricardo (2004) prefere trabalhar com conceitos mais inovadores “*contínuos*” “*de urbanização*”, “*de letramento-oralidade*” e “*de monitoração estilística*”.

Como afirma Faraco

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa. (FARACO, 2008, p. 177).

Esse é o grande desafio, implementar uma prática em que seja desenvolvida uma pedagogia da variação linguística, de valorização do ser humano, de sua linguagem e de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se é verdade que houve avanços quanto à abordagem da variação linguística nos dois documentos estudados neste trabalho, é bem verdade também que ainda há muitas lacunas que precisam ser preenchidas. Os dois documentos priorizam mais as variações no léxico, na sintaxe e, praticamente ignoram, a variação fonético-fonológica. Os próprios conceitos da Fonética e da Fonologia aparecem minimamente nas séries finais do Ensino Fundamental na BNCC que estabeleceu as habilidades obrigatórias para a educação brasileira. Isso implica a ausência da discussão dessa questão em sala de aula, além de não serem abordados nos livros didáticos por não serem apresentados no documento que deveriam estar. Outrossim, é importante destacar, como afirma González (2013), os livros didáticos abordam o tema variação linguística de uma forma muito incipiente, priorizando ainda questões de normas gramaticais, ficando ainda, distante das reflexões linguísticas necessárias para a formação de um leitor/escritor proficiente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- GONZÁLEZ, C. A. Norma e variação em livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009.
- 215f. 2013. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. São Paulo, SP: Parábola, 2008 [1972].

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

AUTOBIOGRAFIA, AUTOR IMPLICADO E AUTOR TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO ROMANCE *SÔBOLOS RIOS QUE VÃO* DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

Laura Severo da Silveira⁷⁰
Raquel Trentin Oliveira⁷¹

INTRODUÇÃO

António Lobo Antunes é um médico psiquiatra e escritor contemporâneo português, que, em suas obras, por meio de uma linguagem fragmentada, mescla vozes e histórias. Sua literatura tematiza traumas e memórias de personagens absorvidos por contextos hostis e violentos, geralmente sob a reminiscência histórica dos conflitos colonial e ditatorial de Portugal. Há, na narrativa de Antunes, um inegável apelo psicológico, os leitores ficam imersos em um presente rarefeito, intercalado pelo vai e vem da memória, que rememora, por meio de imagens densas e vigorosas, o passado traumático das personagens. Segundo Amorim, há, na obra de António Lobo Antunes, um rompimento das formas tradicionais:

Assim como outros autores pós-modernos, a escrita de Antunes rompe com as formas tradicionais de narrativa e apresenta uma estética do fragmento. Este rompimento, presente na obra do autor, é referido por Calabrese como um texto que “não exprime inteireza, por conseguinte, não exprime um sujeito, um tempo, um espaço da enunciação” (CALABRESE, 1987, apud AMORIM, 2013, p. 161).

Além de sua estética, a vida do autor é, muitas vezes, aproximada da sua literatura. Ele foi mandado a Angola durante a Guerra Colonial,

⁷⁰ Mestranda em Letras (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3908794833123558>

⁷¹ Pós-doutorado (Universidade de Coimbra). Doutoranda em Letras (UFSM). Professora adjunta (UFSM). CV: <http://lattes.cnpq.br/841456255431170>

trabalhou em hospitais psiquiátricos e as suas experiências são seguidamente espelhadas em sua obra. Não são somente as referências da guerra ou das enfermidades que denunciam a presença do autor no seu texto, mas o próprio Antunes admite em entrevistas intenções que podemos encontrar projetadas na sua ficção.

Em *Sóbolos Rios que Vão* (2010), conta-se a história de um homem que se recupera de uma cirurgia de retirada de um tumor, ele está doente e fraco, submerso nas memórias da infância e na hostilidade da enfermidade e da velhice. Ora narrado em primeira pessoa, pelo narrador-personagem, ora em terceira pessoa, a obra estrutura-se temporalmente, como um diário, entre os dias 21 de março e 4 de abril de 2007.

A estrutura, dividida em dias, sugere um apelo autobiográfico, revelado ainda em sua sinopse, na contracapa do livro. Não é só a editora que percebe o convite a uma autobiografia, o próprio António Lobo Antunes, em uma entrevista dada a Anabela Mota Ribeiro, que posteriormente foi anexado ao estudo de Ana Paula Arnaut sobre o autor, revela que, assim como em *Sóbolos Rios que Vão* (2010), seus romances são “conscientemente autobiográficos”:

Agora consigo fazer muito mais <harakiri> do que ao princípio e de uma forma muito mais profunda. Neste livro, e nos anteriores, talvez eu não me ponha como António Lobo Antunes, mas acho que as pessoas sentem que eu estou lá (...). A minha conceção de literatura passa muito por aí. Se eu, enquanto leitor, não sinto o prazer de ver um homem ali, uma presença viva, com carne e sangue e esperma e merda, se não sinto o corpo dele lá e a vida dele lá, não consigo aderir efetivamente. (...) A maior complexidade (aparente) dos meus livros tem a ver com o tentar exprimir cada vez mais profundamente o que sinto e o que sou através das personagens (ANTUNES, apud, ARNAUT, 2009).

Já em outra entrevista, há um contraste com o pronunciamento anterior, nela Antunes fala da sua obsessão pela escrita e que, nesse processo, existe um sentimento de culpa com a interrupção da escrita, já que, para o autor, o livro não pertence a ele:

Como se eu estivesse dando uma coisa que não é minha e que eu tenho obrigação de transmitir. (...) Acho que os livros deveriam ser publicados sem o nome do autor, seria mais honesto. O Monte dos Vendavais não foi escrito pela Emily Bronte, foi escrito por mim enquanto o estou a ler, foi escrito por si enquanto o está a ler. Bronte foi apenas um veículo que trouxe o livro até nós. Quando digo que ninguém escreve como eu, não implica vaidade nenhuma. Não foi feito por mim, a única coisa que fiz foi esvaziar-me para o receber. (ANTUNES, apud, ARNAUT, 2009)

Não são pronunciamentos necessariamente paradoxais, mas causam confusão e questionamentos: seria a literatura de Antunes um transbordar de si ou o transbordar de vozes externas a ele? Ou o autor conta as histórias das vozes projetando-se nelas? Afinal, devemos levar em consideração essas confissões extraficcionais do autor? Seria, por fim, o leitor o único responsável por ler ou não o autor na obra?

O fato é que a produção crítica da Literatura de António Lobo Antunes circunda, expressivamente, a consideração da sua intenção na obra, intento esse interpretado ou explícito em reportagens e entrevistas ou ao analisar os temas abordados em suas obras sob o filtro da história de vida do autor. Esse viés parece mais um caminho confortável e seguro a ser seguido do que propriamente um meio que promova uma análise efetiva da presença do autor na narrativa. Considerando isso, vale aplicar na obra de António Lobo Antunes, os conceitos de autobiografia, de autor implicado e de autor-narrador, para que possam contribuir para a compreensão do papel do autor em *Sóbolos Rios que Vão* de 2010.

DESENVOLVIMENTO

A importância do autor foi validada e invalidada pela teoria literária ao longo dos últimos sessenta anos. Foi e permanece sendo um debate dos estudos linguísticos e literários. A subjetividade na obra literária foi ora afastada do papel do autor ora aproximada. Roland Barthes, autor do artigo titulado “A morte do autor” divide opiniões. Ele, em sintonia com

romancistas como Gustave Flaubert, acreditava que o autor não pode ser proprietário e, tampouco, única interpretação válida para o seu texto.

Eurídice Figueiredo, estudiosa atenta ao tema, afirma que Barthes usa a metáfora da teia de aranha para exemplificar a forma em que o sujeito se constrói e se desfaz durante a narrativa.

Barthes prefere a metáfora da rede, do campo plural de significações, já que “a obra não para, não se fecha; trata-se menos, portanto, de explicar, ou mesmo de descrever do que de entrar no jogo dos significantes.(...) O sujeito/autor é “clivado, descolado sem cessar – e desfeito – pela presença-ausência de seu inconsciente” (FIGUEIREDO, 2016, p. 22-23)

Diferente do que se pode pensar, ao se levar em conta o artigo de Barthes, seu objetivo não era extinguir o autor de sua própria obra, mas sim, ao apontar a instabilidade de suas interações e presenças no decorrer da estória, minimizar seu impacto, visto que, para Barthes, são inconstantes e pouco palpáveis as marcas da presença do autor em sua obra, por isso, o estudioso instaurou uma preocupação maior ao leitor. Porém, como se poderia instituir a ausência de um autor em sua própria autobiografia?

A autobiografia é um gênero textual que foi definido por muitos teóricos, mas vale-se aqui, da definição proposta, inicialmente em 1975, por Philippe Lejeune, cujo texto seria uma forma de retrospectão que uma pessoa faria de sua própria vida, incluindo não só os fatos objetivos de sua vida, mas compreendendo sua personalidade: “Relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, dando ênfase na sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade” (LEJEUNE, 1991, p. 48).

Para o Lejeune (1998), o autor de uma autobiografia enfrenta o desafio de realizar um projeto de sinceridade que parece inatingível, valendo-se de todos os recursos comuns da ficção. É necessário que ele acredite na existência de uma distinção essencial entre a autobiografia e a ficção, mesmo que, na prática, ao revelar a verdade sobre si mesmo e se estabelecer

como um sujeito completo, esse processo envolva elementos imaginativos, mas “por mais que a autoria seja impossível, isso não a impede de existir” (LEJEUNE, 1998, p. 17).

Embora o estudioso projete uma distinção entre autobiografia e ficção, essa diferenciação torna-se nebulosa, porque ao passo que Lejeune vislumbra uma proposta de sinceridade para o gênero, ele revela os elementos imaginativos da narrativa autobiográfica, relacionando a sinceridade e a autenticidade à intenção do autor autobiográfico.

Bakhtin (2003) não atenta-se à ideia de sinceridade autobiográfica, mas ressalta a imperativa necessidade do autor de estabelecer uma distância reflexiva em relação à sua própria vida, a fim de moldá-la linguisticamente:

o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro. (BAKHTIN, 2003, p. 35)

Em síntese, a autobiografia, revela-se como um gênero textual complexo e a tensão entre essas dimensões enriquece a sua natureza multifacetada, com obras que transcendem simplesmente a narrativa de fatos que compreende a complexidade inerente à experiência subjetiva e essas tentativas de definições acabam em ambiguidades ainda maiores quando se leva em consideração uma literatura contemporânea como a de António Lobo Antunes.

No romance “Sôbolos Rios que Vão” (2010), a presença marcante do caráter autobiográfico revela-se em diversas esferas, inicialmente pela temática que aborda. É notório que o autor, Lobo Antunes, de fato, viveu cirurgias para a remoção de cânceros, conferindo à narrativa uma carga autêntica. Além disso, destaca-se a correspondência evidente entre o nome do personagem principal, Antunes, e o sobrenome do próprio autor, estabelecendo uma conexão intrigante entre a ficção e a realidade.

As memórias da infância retratadas na obra e a clareza com que a doença se manifesta revelam-se surpreendentemente próximas da vida pregressa do autor, mergulhando o leitor em uma atmosfera pessoal. A objetividade com que são tratados os diagnósticos e as expressões vinculadas ao vocabulário médico adicionam camadas de autenticidade à trama, aproximando-se a experiência profissional e pessoal de Lobo Antunes. Assim, a obra não apenas se destaca por sua narrativa envolvente, mas também por parecer um espelho intrincado da vivência do autor, onde os limites entre ficção e realidade se entrelaçam.

No entanto, a obra pode ser categorizada como possuindo um caráter autobiográfico, embora não seja estritamente uma autobiografia. Mesmo se considerássemos que pertence ao gênero autobiográfico, conforme destacado por Lejeune e Bakhtin, o autor desse tipo de obra precisaria distanciar-se de si mesmo e de sua história, transformando-se em outro ser, para então conseguir narrar sua história de maneira objetiva. Assim, a presença do autor em uma autobiografia é tão fluida quanto em um romance; ela se torna ficcionalizada ao projetar a narrativa de sua própria vida, configurando-se como uma versão da história, e não a sua totalidade.

Em *Sóbolos rios que vão* (2010), a narrativa finda com a inevitável ideia de limpar um quarto de hospital para que outro doente ocupe e com a rememoração do Senhor Antunes de uma cena em que, quando criança, costumava “em vez de adormecer ao colo, encostado às rendas do peito, ele sentado no chão à medida que a mãe ajeitava a máquina de costura e a enrolar-se-lhes nas pernas para a ouvir cantar”(ANTUNES, 2010, p. 189).

Como em um teatro, com a expressão “*exeunt omnes*” finaliza a obra, expressão usada como uma direção de palco, quando todos saem de cena. A morte do personagem Antunes não é apresentada de modo explícito, mas como um vocábulo “adormecer” que sugere a semântica da morte, a própria memória acalentadora da infância também projeta essa interpretação.

Diferente do desfecho sugerido pela obra, Lobo Antunes sobreviveu a três cirurgias de retiradas de cancros com prontas recuperações. Ao se saber disso, compreende-se que o caráter autobiográfico se dá quanto à

sensação inevitável da preocupação com a morte frente a situações limites como essa. Projetar um intempérie vivido em um romance, não é necessariamente realizar uma autobiografia, mas a presença do autor na obra literária, atualmente e felizmente, é reconhecida como válida para uma compreensão analítica da literatura de um autor, e quando a história é próxima da realidade do autor, torna-se ainda mais evidente esse diálogo.

Para isso, no estudo no campo da narratologia, existem conceitos que abarcam a presença e a influência do autor da obra em seu texto, como as relações de autor implícito e autor textual.

O autor implícito é um conceito vislumbrado por Wayne Booth, que diferente de Barthes, não subestimava a importância do autor, porque, para Booth, enquanto o autor escreve, ele não necessariamente está criando um “sujeito em geral”, mas sim, uma versão implícita de si mesmo (BOOTH, 1980, p. 88).

Porém, essa versão não seria uma única no decorrer de todas as narrativas escritas pelo mesmo artista, e isso não teria uma relação necessariamente com a sinceridade ou não do autor, mas para Booth, cada obra irá implicar uma diferente versão do autor, pelas diferentes combinações de ideias e normas, revelando, portanto, diversas versões de autor implícito de um mesmo “autor real” (BOOTH, 1980, p. 89).

Booth também desvincula do narrador a incumbência de portar o autor implícito, para o estudioso,

Persona, máscara e narrador são termos por vezes usados; mas referem-se com mais frequência ao orador da obra que, afinal, não passa de mais um dos elementos criados pelo autor implícito e pode dele ser diferenciado por amplas ironias, “narrador” é geralmente aceite como “eu” da obra, mas o “eu” raramente, ou mesmo nunca, é idêntico à imagem implícita do artista (BOOTH, 1980, p. 90)

Segundo Booth, a abrangência do conceito de autor implícito estende-se também aos elementos emocionais e morais relacionados às ações e aos sofrimentos dos personagens presentes na narrativa. Dessa forma,

Booth propõe uma interpretação mais ampla e profunda do papel do autor implícito, destacando a sua influência não apenas na construção da trama, mas também na moldagem das dimensões emocionais e éticas que permeiam cada personagem na obra. Essa perspectiva ampliada adiciona uma camada significativa à compreensão da autoria na literatura, reconhecendo o impacto não apenas do autor explícito, mas também das nuances emocionais e morais que permeiam a narrativa como um todo. Para Booth,

Inclui, em poucas palavras, a percepção intuitiva de um todo artístico completo; o principal valor para com o qual este autor implícito se comprometeu. Independentemente do partido a que pertence na vida real – isto é, o que a forma total exprime. (BOOTH, 1980, p. 91)

Na obra *Sóbolos Rios que Vão*, a presença do autor implícito é vasta, por tratar-se de um romance que possui uma inspiração inegável na história de vida do autor. Como, por exemplo, nos momentos em que a narrativa se desenvolve no presente, durante uma internação.

Dias a fio sozinho tal como eu nesta cama com a mesma fúria de partir e incapaz de partir, partem as visitas pela gente, se tivesse um filho podia ser que, não, se tivesse um filho ia-se embora como os outros, o que vale este pai e talvez fosse o que o meu pai queria dizer fitando o balanceio dos líquenes ou o avô a atravessar o jornal na varanda não se importando como as notícias, a minha avó

- Foi sempre distraído

E não era distração, era a falta de coerência da vida, enervava-me o sangue na fralda, preferia que me puxassem por uma corda até as furnas, o pinga no sapato.

- Ora cá estamos nós senhor Antunes

E ora estamos nós ou seja ora cá estou eu ou seja ora cá está o senhor Antunes a quem jogarão um lençol em cima, o da capelista. (ANTUNES, 2010, p. 168)

Nesse trecho específico, evidencia-se a presença de um autor implícito que contempla de forma solitária a trajetória da enfermidade, imerso nas nuances da experiência, expressa a crença de que a possibilidade de ter tido um filho homem não teria alterado substancialmente essa circunstância desafiadora. Além disso, o autor implícito proclama a incoerência intrínseca da vida, revelando uma perspectiva filosófica que permeia a narrativa. Dessa forma, emerge uma visão singular sobre a velhice formulada pelo autor implícito, que transcende simplesmente a observação da passagem do tempo. Através dessas palavras, o autor tece uma complexa teia de reflexões, atribuindo valores e significados à fase da vida marcada pela maturidade e, por vezes, pela fragilidade física.

No fragmento, surge também uma possibilidade para a leitura do romance *Sóbolos Rios que Vão*. O texto é majoritariamente narrado pelo narrador-personagem Antunes, mas no decorrer da narrativa, há a presença de um narrador em terceira pessoa, que ora parece ser a avó de Antunes, ora um narrador observador ou, ainda, existe a possibilidade de ser uma espécie de desdobramento em que o personagem Antunes visse sua própria história com o olhar de um espectador.

No final do trecho assinalado, mostra-se a fala de algum profissional do hospital, possivelmente o médico, interagindo com Antunes, com a expressão banal de “- Ora cá estamos nós!”. O narrador que, nesse momento, expressa-se em terceira pessoa, acrescenta, “e ora estamos nós ou seja ora cá estou eu ou seja ora cá está o senhor Antunes a quem jogarão um lençol em cima, o da capelista”. Poderia o narrador ser o próprio Antunes, o qual se autocita como uma terceira pessoa; seria flertar com a chance de autobiografia e ser tal voz a expressão do próprio autor que confessa ter se ficcionalizado no Senhor Antunes. Nesses momentos da narrativa em que se dá a frequente confusão entre autor real e autor do texto.

O teórico José Garcia Landa, em sua obra intitulada *Acción, relato y discurso* (1998), fomenta um debate acerca de teorias anteriores sobre estrutura narrativa. Quanto à presença do autor, Landa a apresenta e a classifica em duas instâncias, uma quanto ao comportamento da intromissão

do autor na narrativa através do narrador ao relacionar com autor-narrador e narrador-autor e por segundo, quanto a sua efetiva presença, interna ou externa ao texto, considerando a possibilidade do autor textual e o autor real.

Para Landa, o autor-narrador seria quando o autor aparece na obra por meio de seus comentários e intromissões de modo explícito no decorrer do texto. Dessa forma, o autor expõe sua ficção como uma ficção,

representándose en el texto como el creador del mundo ficticio; es lo que hace Diderot, por ejemplo, em Jacques le fataliste et son maître, así también el Fielding de Tom Jones, El Trollope de Barchester Towers o el Thackeray de Vanity Fair. Si preferimos, podemos precisar que no se trata del autor como tal, sino de un autor-narrador; habría que estudiar en cada caso la relevancia de esta distinción. Pero si el autor habla en tanto que autor no está delegando sus actos de habla a ningún outro enunciador: mientras esté comentando la ficcionalidad de su creación tiene las cartas sobre la mesa. (LANDA, 1998, p. 317)

Já o narrador–autor trataria de um narrador extradiegético que se apresenta explicitamente como um autor, aquele que cria a ficção, porém esse autor pode ser totalmente fictício, “un alter ego del autor, o sencillamente, de su ego. Si los escritores cobran derechos de autor en persona, es justo que se les conceda la oportunidad de contarnos sus historias en persona” (LANDA, 1998, p. 316).

Ao levar em consideração a obra *Sóbolos Rios que Vão*, não se torna relevante a classificação do narrador como autor, já que o narrador da estória não faz intromissões nela ou, tampouco, pode ser classificado como extradiegético, porém compete relacionar os dois conceitos de autor textual e autor real organizados por Landa.

No que se refere ao papel do autor, sem aproximá-lo da figura do narrador, Landa reporta-se ao que postulou Booth em sua proposta de autor implícito, Landa questiona o termo “implícito” porque o autor muitas vezes apresenta-se de modo explícito, sendo a nomenclatura não muito favorável a uma compreensão eficiente (LANDA, 1998, p. 400). Outros

autores e estudiosos, como o próprio Carlos Reis, em seu dicionário de *Estudos Narrativos*, traduz o termo como “autor implicado”, justamente para evitar a aceção de não manifesto no texto.

Segundo Landa, o autor não pode evitar sua presença implícita em uma obra; no entanto, o aparecimento explícito pode ser considerado uma escolha de estilo. O teórico utiliza o termo “autor textual” para descrever o enunciador da obra literária, destacando que esse autor não se limita a sustentar apenas uma representação ao longo da literatura de um autor real, ou seja, aquele feito de carne e osso. Pode haver várias versões de autores textuais que correspondem a um único autor real, introduzindo assim uma complexidade à análise.

Ao levarmos em consideração o que já disse Booth, não existem distinções muito significativas entre ambas conceituações, inclusive, Landa comenta e vale-se do que postulou Booth sobre autor implícito. A diferença se dá na possibilidade explícita, porém Landa adverte que essa explicitude não pode, dentro do texto, ser plena. Em uma narração escrita, pressupõem-se o intermédio da linguagem, e a linguagem, para Landa, possui uma limitação intrínseca em revelar seu falante, porém, torna-se

inútil que el sujeto de la enunciación busque traducirse integralmente en un sujeto del enunciado: se produce una alienación del sujeto en su discurso, lo que Lacan ha denominado la refente du sujet: “El ‘yo’ del discurso indica el (yo) sujeto hablante, pero sin llegar a significarlo, el significado se desvanece en el significante”. Angustiado por la incapacidad de fijar su yo, el autor puede recurrir a la fantasía, a la ficción, y crear una ilusoria personalidad más sólida que el fluir permanente de la conciencia. (LANDA, 1998, p. 400)

Landa, valendo-se de Lacan, adverte que se trata de uma presença-ausência relativa, ao passo que é inegável a presença, ela não é estável, mas sua existência não é questionada, pode-se, portanto, simplesmente, fazer distinções entre o sujeito e sua representação semiótica, isso é, entre autor do texto e o autor real. (LANDA, 1998, p. 401).

Há indícios do autor textual no decorrer de todo o texto, visto que o conceito desenvolve-se como uma faceta intrínseca de um texto literário, mas em *Sóbolos Rios que Vão* há ocorrências mais evidentes para leitores atentos à biografia e as abordagens temáticas frequentemente presentes nas obras do autor, uma vez que, há na narrativa um apelo filosófico da vida e da morte, as memórias e a infância que são carregadas de uma visão do mundo e das circunstâncias da doença e da velhice. Essa tendência é observada em trechos como:

O quarto não mudou, as luzes permaneciam iguais, os enfermeiros ocupavam-se dele no ritmo do costume com as palavras do costume e no entanto a impressão de se achar no centro do que não sabia o que era e de que a sua vida dependia, sem nada que ver com a doença e tão apagado pelos anos que não lograva encontrá-lo, a chave capaz de girar na porta que conduzia a ele mesmo e à quietude da paz, a que o avô sentiu quando ao estenderem-lhe a colher respondeu – não (ANTUNES, 2010, p. 79)

O autor textual está presente na observação de que o caminho da doença e da enfermidade é um caminho desconhecido, cujo doente torna-se centro de uma situação completamente nova de voltar-se para dentro, rememorar memórias e balancear experiências vividas e comportamentos assumidos durante ela. Quer dizer, está presente na conformação temática do texto, na argumentação (no sentido de defesa de determinadas ideias e pontos de vistas) que perpassa a figuração de histórias e personagens singulares.

Ao transpor esses parâmetros de autor textual e autor real para a literatura de António Lobo Antunes, torna-se coerente afirmar que a compreensão de suas obras como cada vez mais autobiográficas, conforme anunciado pelo autor português em entrevistas, nada mais é do que a manifestação das últimas versões dos autores textuais de suas obras. Essas versões aproximam-se dos valores do autor real, não se configurando, assim, como a mera narrativa da história de António Lobo Antunes por meio de suas obras. Pelo contrário, revela-se sua presença inegável através do sujeito

literário, do enunciador da narrativa, que reflete e refrata as experiências e valores do autor real de maneira intrínseca e complexa.

CONSIDERAÇÕES

Além disso, no contexto dos conceitos discutidos, a obra de António Lobo Antunes, mesmo levando em conta algumas ressalvas, pode encontrar afinidades com todos eles. Contudo, é inegável que a presença de um autor textual e um autor real é o que mais abarca as esferas do texto “Sóbolos Rios que Vão” (2010). Isso se evidencia pelo fato de a obra não apenas reconhecer a presença do autor no texto, mas também por não relativizar a sua relação com o autor real. Essa distinção facilita a compreensão e minimiza possíveis confusões entre o narrador-personagem e o autor António Lobo Antunes.

José Saramago, outro autor português de grande prestígio, ao refletir sobre o ato da escrita, afirmou que a narrativa não é

O relato da sua vida, não a sua biografia, quantas vezes anódina, quantas vezes desinteressante, mas um outra, a secreta, a profunda, a labiríntica, aquela que com o seu próprio nome dificilmente ousaria ou saberia contar. Talvez porque o que há de grande em cada ser humano seja demasiado grande para caber nas palavras com que ele a si mesmo se define e nas sucessivas figuras de si mesmo que povoam o passado que não é apenas seu, e por isso lhe escapará sempre que tentar isolá-lo e isolar-se nele. Talvez, também, porque, aquilo em que somos mesquinhos e pequenos é a tal ponto comum que nada de novo poderia ensinar a esse outro ser pequeno e grande que é o leitor (SARAMAGO, 1998, p. 27 – apud FIGUEIREDO, 2016, p. 66)

Saramago parece explicar, em poucas palavras, que o autor textual deriva inevitavelmente de um autor real, mas é um mosaico das experiências e vivências que não são somente as suas, com versões que se ramificam como diversas figuras do mesmo autor, e que por isso, torna-se difícil separar o autor do seu texto, mas complexo, também, demarcar e classificar essa aparição do autor na obra.

E como já postulou José Garcia Landa, embora não seja possível conceituar todos os recursos utilizados pelo autor ou o resultado de sua presença na obra, cabe ao crítico formular a visão do autor, ou a relação entre ele e a realidade. O trabalho com humanidades está longe de ser um manejo de um objeto bruto, mas um instrumento que exige uma interpretação, a qual é vislumbrada pela leitura. (LANDA, 1998 p. 437).

Portanto, o trabalho com a narratologia pressupõe uma relação interpretativa que concilia o autor, a sua obra e o seu leitor, não podendo um ser mais levado em conta que o outro. Faz da obra literária um espaço em que o autor textual ou o autor implícito são um produto do procedimento interpretativo de um leitor ou de um receptor.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. L. Sôbolos Rios que Vão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- BARTHES, R. A morte do autor. In : _____ . O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOOTH, C. Wayne. A retórica da ficção. Trad. Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.
- FIGUEIREDO, E. Em torno de Roland Barthes: da “Morte do autor” ao nascimento do leitor e à volta do autor. Santa Maria: UFSM, PPGL Editores, 2016.
- LANDA, José Ángel García. Perspectiva. In: Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 1998.
- LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- REMÉDIOS, M.L. Literatura confessional – autobiografia e ficcionalidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

A LÍNGUA PORTUGUESA UNA E MÚLTIPLA: A VARIEDADE BRASILEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA CPLP

Albeiro Mejia Trujillo⁷²

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, no século XXI, superou o número de 260 milhões de falantes e se tornou a quinta língua mais falada do mundo, sendo o terceiro idioma entre as línguas ocidentais e o primeiro no hemisfério sul. Todavia, para que este idioma alcançasse o nível que detém na atualidade precisou percorrer uma longa trajetória histórica que remonta ao século III a.C., período denominado de proto-história do português. A língua que temos hoje é o resultado de um conjunto de elementos de natureza política, econômica, geográfica, cultural e até de ordem religiosa que contribuíram direta ou indiretamente para seu desenvolvimento e que permitiram que a mesma se constituísse no sistema de comunicação próprio de um povo que formou sua identidade em torno desse idioma.

A constituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, em 1996, tem servido como veículo de difusão do Português não só em cada Estado Membro do Bloco, mas também entres os países observadores, a comunidade acadêmica e organizações linguísticas, sendo que o Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP, órgão científico da CPLP, vem realizando ações essenciais para o fortalecimento do idioma dessa Comunidade como, por exemplo, a criação do Vocabulário Ortográfico Comum – VOC, com seus respectivos Vocabulários Ortográficos Locais (nacionais) que já conta com o VOLP (Brasil), VONMoz (Moçambique), VOCAP (Cabo Verde), VOP (Portugal), VO-TL (Timor Leste), e ainda estão em processo de realização o vocabulário local de Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau

⁷² Pós-doutorado em Gramaticologia (PUC/SP). Doutorado em Literatura (UnB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8944620652540634>

e Guiné-Equatorial; também conta com a Revista Platô; além do Concurso IILP-Itamaraty de Artigos Científicos sobre a Língua Portuguesa (segunda edição de 2022), o qual tem por objetivos estimular o desenvolvimento da pesquisa e da produção acadêmica, bem como contribuir para o debate e o estudo da língua portuguesa.

O conteúdo aqui exposto, começa pela apresentação de alguns elementos da proto-história e da história da Língua Portuguesa, passando a tratar dos processos de formação do léxico do português, já que este constitui um dos elementos sobre os quais recai a variação linguística, juntamente com a fonética. Na sequência é feita uma rápida explanação da língua portuguesa no mundo, antes de trabalhar os aspectos deste idioma no Brasil, reportando as variantes mais importantes do português na modalidade brasileira, focando a variação lexical e a variação fonética.

A exposição segue uma abordagem metodológica descritiva com recursos à linguística contrastiva e análises sociolinguísticas, sendo que as contribuições originais advêm da vivência da língua em uso e, por isso, ainda não existem estudos teóricos que permitam abordar, por exemplo, as tentativas de criar um gênero neutro do plural na língua portuguesa, a não ser por comparação como foi feito ao apresentar o arcabouço da língua Kimbundo em paralelo ao arcabouço da língua Portuguesa dentro de suas diferenças estruturais.

Espera-se que este capítulo ajude a desenvolver uma percepção da Língua Portuguesa como uma unidade estrutural, na pluralidade de sua arquitetura ou sistema, já que é este último elemento o que manifesta a vitalidade, a dinâmica e a riqueza da língua enquanto expressão da cultura de cada povo que vivencia sua identidade por intermédio do idioma. Neste caso em particular, busca-se contribuir com uma melhor compreensão da variante brasileira da Língua Portuguesa no contexto dos países da CPLP.

PROTO-HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua Portuguesa integra o grupo das chamadas línguas neolatinas (que se originaram do Latim), e as circunstâncias históricas em que surgiu e se desenvolveu esse novo idioma (Português) estão intimamente ligadas a fatos que pertencem à história geral da Península Ibérica. Dois povos habitavam essa península antes dos romanos: O Cântabro-Pirenaico do qual proveio o Ibero e, um povo do mediterrâneo do qual se formara o Basco, sendo que pela importância do primeiro, os historiadores gregos chamaram a região de “Ibéria”.

Os romanos penetraram a península no século III a.C., porém, a sua anexação, como província, só se deu em 197 a.C. No processo de romanização, somente o povo basco não aceitou a língua latina, preferindo continuar a falar sua própria língua. A língua portuguesa provém do latim que os romanos introduziram na Lusitânia, situada ao ocidente da Península Ibérica. O Condado Portucalese que dera origem à nação portuguesa fazia parte do reino de Leão e Castela.

Conforme Teyssier (2007), vários fatores concorreram para a romanização das populações nativas: o recrutamento dos jovens provincianos que depois de prestado o serviço ao exército, voltavam ao seio da família; o excelente sistema rodoviário romano (via Appia, rodovia que sai de Roma e vai até o sul da Itália), que permitia o fácil intercâmbio com a metrópole; o direito de cidadania concedido pelos Imperadores às urbes hispânicas; o cristianismo pregado pelos padres num latim muito acessível e que permitia certa unificação social por intermédio da língua.

O latim levado pelos legionários, colonos, comerciantes e funcionários públicos romanos, impôs-se pela força das circunstâncias: tinha o prestígio de língua oficial, servia de veículo a uma cultura “superior”, e era o idioma da escola. Entretanto, o latim que se vulgarizou no território ibérico foi o do povo inculto, o *sermo vulgaris, plebeus ou rusticus*. Todavia, a modalidade denominada de *sermo urbanis* em que escreveram Cícero, Virgílio, Horácio e Ovídio fora conhecida nas escolas e mais tarde nos conventos e mosteiros, fato que é atestado por escritores hispânicos como Sêneca, Marcial, Lucano e Quintiliano.

O latim falado pelo povo foi se modificando, devido a condições ambientais, e a estas se somaram elementos como a supressão das escolas e o desaparecimento da nobreza romana, em cujo seio se cultivava a modalidade culta da língua; além das invasões bárbaras no século V (Vândalos, Suevos, Visigodos). Da dominação germânica ficaram vestígios em mais de 200 palavras incorporadas ao nosso léxico, sendo, em sua maioria, vocábulos referentes a seus usos, costumes e onomástica.

No século VIII os árabes, depois de dominarem todo o norte da África, passaram a dominar, também, a Península Ibérica, onde permaneceram desde 711 até 1492 da nossa era, quando foram definitivamente derrotados pelos Reis Católicos Fernando e Isabel. A cultura e a ciência eram amplamente cultivadas entre os árabes, pois protegiam as artes e as letras, assim como a medicina, a filosofia, a matemática e a história, áreas que contavam com grandes cultores. A influência do árabe, apesar de oito séculos de dominação, conforme Silveira Bueno (1958), não foi tão significativa como era de se esperar. A maior influência se deu no campo léxico com a incorporação de aproximadamente 400 palavras de uso corrente na língua portuguesa.

A nacionalidade portuguesa só começa em 1139 com Dom Afonso Henrique, filho de D. Henrique. Da independência política de Portugal resultou a diferenciação entre o Português e o Galego, em 1250, que anteriormente constituía uma unidade linguística conhecida como galaico-português. Segundo Coutinho (1976), a época histórica do português divide-se em duas fases: arcaica (século VII ao XVI), e moderna (a partir do século XVI até os nossos dias). No século XV, o espanhol Antonio de Nebrija escreveu a primeira gramática das línguas europeias, e foi essa gramática do espanhol (1492) que serviu de base para a primeira gramática disciplinadora da Língua Portuguesa escrita por Fernão de Oliveira em 1536, seguida pela Gramática de João de Barros escrita em 1540.

FORMAÇÃO DO LÉXICO PORTUGUÊS

Há três fontes básicas do léxico português: derivação latina (as que remontam ao latim vulgar e as de formação etimológica que remontam

ao latim clássico e ao grego); criação ou formação vernacular; importações ou empréstimos estrangeiros.

PALAVRAS POR DERIVAÇÃO LATINA OU PALAVRAS ERUDITAS

A formação das palavras por derivação latina corresponde àqueles termos que remontam ao latim vulgar e as de formação etimológica que remontam ao latim clássico e ao grego. O conhecimento das línguas clássicas foi, por muito tempo, uma condição à qual todo cientista teria de sujeitar-se para a criação de sua terminologia especializada e, ainda hoje, este material serve de instrumento para enriquecer o léxico científico.

Quadro 1 – Exemplos de termos por derivação latina

| Origem por derivação latina | |
|-----------------------------|------------------------------|
| Ascensus | ascensor |
| Callum | calo (pele espessa / áspera) |
| Incognitus | incógnito / desconhecido |
| Legumen | Legume |
| Nubes | Nuvem |
| Peditum | Peido (ventosidade) |
| Porta | Porta (passagem) |
| Sucus | Suco / sumo |
| Urina | Urina |
| Vitreus | Vítreo (de vidro) |

Fonte: Quadro de minha autoria

PALAVRAS DE FORMAÇÃO VERNÁCULA

Vernáculo é o nome que se dá ao idioma próprio de um país, de uma nação ou região; é a língua nacional. Vernáculo é utilizado sempre para designar o idioma puro, utilizado tanto no falar, como no escrever; sem utilizar palavras de idiomas estrangeiros ou estrangeirismos. Alguns exemplos de palavras de criação vernacular, na variante brasileira do Português: coitado; fofoca; jeca; quicar; fofo; careca; xereta; ranzinza; xodó, entre outras.

Os recursos mais usados no processo de criação vernacular são os da morfologia derivacional (sufixação, prefixação, e derivação parassintética) e; a chamada derivação imprópria ou conversão em que uma palavra muda de classe e passa a desempenhar outra função gramatical, como no caso do verbo chegar que na expressão “roupa muito cheguei” (*locução adjetiva) muda de classe e passa a desempenhar a função adjetiva. Também se pode encontrar o mecanismo de “composição” em que de várias palavras se forma uma só expressão como “disque-denúncia” (*locução verbal). Além da composição temos a formação de expressões complexas que geralmente recebem a denominação de locuções, como no caso de “molhado como um pinto” ou “vermelho como um tomate” (*locuções adverbiais).

CAMPOS “MARGINAIS” DO LÉXICO

Antroponímicos: a história dos prenomes usados na variante brasileira do Português atravessou as mesmas etapas que a história da própria língua. Além dos prenomes herdados do latim como Antônio, Marcos, César, Cláudia; encontram-se nomes germânicos como Diego, Diogo, Guilherme, Roberto; é possível também encontrar prenomes de origem indígena como Moacir, Juran-dir, Maíra e; prenomes africanos como Janaína. O Brasil tem sido importador de prenomes estrangeiros como John, Marlos, Aisha, assim como criador de prenomes por combinação Walnice + Norberto = Walnor; Julmar + Pedro = Juldrene; Paulo + Nely = Paullynelly

Hipocorísticos: São nomes caracterizados pela insuficiência de pronúncia infantil ou utilizados para expressar carinho: Alberto – Beto – Betinho; Alexandre – Xando, Xandinho, Xandoca etc. Na formação dos hipocorísticos sempre há mutilação do nome originário. Nessa mutilação, observa-se que geralmente se conserva a sílaba tônica como em: Joaquim – Quim, José – Zé; ou das sílabas mais importantes do nome: Antônio – Tônio, Sebastião – Tião. Também há casos de manutenção, nos hipocorísticos, de sílabas átonas no nome: Filomena – Filó, Guiomar – Guio, Beatriz – Bea (Bia). Outro processo comum nos hipocorísticos é o redobro: Zezé, Lulu, Quinquin, Vavá, Lelê.

Patronímicos: Na idade média era praxe juntar-se ao nome de batismo o nome próprio do pai para distinguir pessoas diferentes, mas que tinham nome idêntico. Tais nomes se conhecem pela terminação, primeiro em “ez” e, depois “es” correspondente ao genitivo latino “ci”. Assim, José Fernandes significa José, filho de Fernando. Posteriormente deixaram de indicar filiação, e são hoje empregados como simples agnomes ou sobrenomes.

Toponímia: Na toponímia brasileira é comum encontrar nomes de lugares de origem indígena. Muitos desses nomes descrevem a maneira como os povos nativos representavam o relevo, a vegetação, ou o clima de certas localidades. Cumbica, por exemplo, significa “nuvem baixa”; Jundiá alude a rios habitados em outros tempos por muitos bagres “jundiás”; Araxá tem o sentido de “bela vista”; Barueri corresponde a “rio com cachoeiras”; Botucatu quer dizer “bons ares”; Curitiba remete a “lugar de pinheiros”; Ibirapuera significa “Madeira Podre”; Itamarati corresponde a “pedras brancas” e muitos outros nomes de lugares de origem indígena.

A FORMAÇÃO DE PALAVRAS POR EMPRÉSTIMO OU ESTRANGEIRISMOS

A formação das palavras por **empréstimo** acontece quando um termo de outra língua está na base de uma nova palavra em nosso idioma, como acontece como: Bikini / Biquíni; Ballet / Balé; Atelier / Ateliê / Oficina; Bandage / Bandagem / faixa; Stress / Estresse, entre muitas outras. Nesses casos, a grafia muda como é o caso da palavra “bife”, originária do termo inglês “beef”, ou do “football” que virou “futebol”. Diferentemente da formação por empréstimo, nos **estrangeirismos** o falante utiliza-se de um vocábulo de uma outra língua, sendo que o mesmo permanece com a mesma grafia e mesma pronúncia como aconteceu com os termos: Delete / deletar / excluir; Spray / Borrifador; Bacon / Toucinho defumado; Lockdown / Confinamento; Best-seller / Mais vendido; Know-how / Saber como, entre outros.

A interação entre os diversos povos tem contribuído para que todas as línguas passem por processos de incorporação de termos de outros idiomas, assim como também por mecanismos “de alterações de propriedades semânticas,

sintáticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que promovem a alteração de seu estatuto categorial” (GONÇALVES et. al., 2007, p. 17). Essa dinâmica chama-se de gramaticalização, expressão que em Linguística indica a mudança de valor lexical sofrida por palavras que se transformam em termos de valor gramatical com funções do universo do discurso, sendo que tal movimento acontece tanto com palavras de outros idiomas quanto com termos da mesma língua que mudam de valor no contexto da gramática.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 13 estabelece que “a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” e, ainda, no Artigo 210 § 2º diz: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades Indígenas (...)”. A Lei 9.394/96 – LDB, em seu Artigo 32 § 3º fixa que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa” e, no Artigo 36, seção I, destaca “a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Todavia, as bases legais brasileiras em relação à Língua Portuguesa, não têm sido suficientes para evitar a utilização exagerada de anglicismos na comunicação no âmbito do serviço público e, menos ainda, na comunicação cotidiana. Nem sequer o mundo jurídico, tão tradicional defensor do polido vernáculo, acompanhado do latim clássico, conseguiu escapar às influências do Inglês, quando escutamos Ministros da Suprema Corte introduzindo em suas falas expressões da língua de Shakespeare e que perfeitamente poderiam ser ditas na língua de Camões.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

Na atualidade existe consenso não só no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, mas também dos estudiosos da Língua Portuguesa em utilizar o conceito de “língua pluricêntrica” em substituição do termo “lusofonia”, por entender que o Português falado no mundo não é só o idioma utilizado em Portugal, mas que existe uma construção linguística que possui vários centros, de onde “pluricêntrica”. Todavia, por tratar-se de uma nomenclatura relativamente nova ainda encontramos textos de autores que se

referem ao “mundo lusófono” que se estende a uma grande população, estimada em mais de 260 milhões de falantes espalhados pelos cinco continentes, dos quais mais de 200 milhões estão só no Brasil.

Silvio Elia (2001), considera como o estágio atual da língua portuguesa no mundo, a situação desse idioma após a segunda guerra mundial, sendo que diferencia cinco faces da “Lusitânia” atual: Lusitânia Antiga que é constituída por Portugal e pelos Arquipélagos de Madeira e Açores; Lusitânia Nova que corresponde ao Brasil; Lusitânia Novíssima que compõe as cinco nações africanas constituídas em consequência do processo chamado de “descolonização” e que adotaram o Português como língua oficial, sendo elas Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, e São Tomé e Príncipe; Lusitânia Perdida é formada pelas regiões da Ásia – Macau (na China) e Goa (na Índia), e da Oceania – Timor Leste; Lusitânia Dispersa que é formada pelas comunidades de fala portuguesa espalhadas por países de outras línguas, em consequência do afluxo de correntes migratórias.

Destaque-se que até a publicação desta obra de Sílvio Elia a Guiné-Equatorial ainda não fazia parte de CPLP e por isso não é mencionada, e além de sua descrição da língua portuguesa no mundo, Coutinho (1976), acrescenta algumas Crioulizações importantes como: crioulo de Zanzibar, Mombaça, Melinde, Ceilão, Mangalor, Cananor, Diu, Damão, entre outros que no processo evolutivo podem direcionar-se para a transformação em Língua Portuguesa devido à importância que esta língua tem alcançado no mundo e por ser crioulizações de base portuguesa.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Quando os portugueses se instalaram no Brasil, no Século XVI, o país era povoado por indígenas, sendo que os “colonos” de origem portuguesa falavam o português europeu com traços específicos e as populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendiam a falar o Português de forma limitada. Ao lado da Língua Portuguesa existia a Língua Geral (Tupi), principal língua indígena das regiões costeiras que fora gramatizada pelos jesuítas. Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759, o Marquês de Pombal

criou o Diretório Pombalino em que proibia o uso da língua geral e obrigava o uso oficial da Língua Portuguesa em todo o território brasileira, sendo que após cinquenta anos o Tupi desaparece como língua comum. Na atualidade a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme consta no Artigo 13 da Constituição Federal de 1988.

A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DO BRASIL NA ATUALIDADE: FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS E LINGUÍSTICAS

Na América do Sul, o Brasil é o único país que tem a língua portuguesa como língua oficial e faz fronteira com 10 países com as seguintes línguas oficiais: Língua espanhola: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela; Língua inglesa: Guiana; Língua francesa: Guiana Francesa; Língua holandesa: Suriname.

Além do Brasil ser o único país da América do Sul onde é falada a Língua Portuguesa, internamente existe uma ampla diversidade linguística, embora exista a ideia geral de que no território nacional somente se fala o Português, isso devido ao desconhecimento que a maioria da população tem a esse respeito. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL é uma política voltada para o reconhecimento da diversidade linguística como patrimônio cultural, por meio da identificação, documentação e ações de apoio e fomento. Por ser um instrumento com a dupla finalidade de pesquisar as línguas e reconhecê-las como patrimônio cultural, o INDL visa ao mapeamento, à caracterização e ao diagnóstico das diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira.

Segundo o INDL, estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil e as mesmas são divididas em cerca de 180 línguas das nações indígenas do país (chamadas de *autóctones*); cerca de 30 línguas das comunidades de descendentes de imigrantes (chamadas de *alóctones*); cerca de duas línguas de sinais das comunidades surdas e línguas de outras comunidades afro-brasileiras. Além das línguas existentes no território brasileiro, deve-se ressaltar que a própria Língua Portuguesa possui uma ampla riqueza de usos, práticas e variedades que precisam de atenção especial.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS NA MODALIDADE BRASILEIRA

O Professor Evanildo Bechara, membro da Academia Brasileira de Letras, ao palestrar em 2017 para os Diplomatas da CPLP, afirmou que a língua portuguesa, na sua estrutura, isto é, nos seus elementos morfossintáticos não muda, pois o que sofre alteração no tempo e nos diferentes espaços geográficos são os elementos que estão na arquitetura da língua, tais como: vocabulário, pronúncias abertas, pronúncias fechadas, mais ou menos nasalizadas etc. A variação linguística acontece nos níveis fonético e lexical, aspectos que o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa não aborda porque não é possível padronizar um idioma pluricêntrico como o Português nesses aspectos.

A língua em seu conjunto é constituída pela Estrutura e pela Arquitetura (também conhecida como sistema). O primeiro elemento tem como principal característica a permanência, sendo que os conectivos como preposições, artigos, conjunções e pronomes fazem parte do conjunto funcional da língua, organizados na sua estrutura, e nesse nível não há variação. O segundo elemento ou Arquitetura se define pela mobilidade e variabilidade, e aqui são criadas palavras e formas de expressão que pertencem à categoria da nomenclatura: substantivos, adjetivos, etc.

No caso da língua portuguesa falada no Brasil, percebe-se que os morfemas dos nossos vocábulos não se diferenciam daqueles usados em todos os territórios da CPLP em que a língua portuguesa é utilizada. O que se observa, no entanto, é que no Brasil foram incorporadas palavras originárias de outras línguas (africanas, indígenas etc.), enriquecendo o nosso vocabulário com novos elementos de nomenclatura, fato que não ocorreu com as “palavras gramaticais” (preposições, conjunções, numerais, etc.).

As palavras gramaticais possuem significação interna, fazem parte da estrutura ou gramática da língua; o seu número é limitado e raramente são criadas em uma língua. Sabemos que o português falado em qualquer lugar conserva e utiliza os mesmos pronomes demonstrativos utilizados em Portugal, bem como os mesmos pronomes possessivos, idênticos pronomes pessoais, iguais

pronomes relativos, mesmos numerais, as mesmas preposições e conjunções etc., e que estas classes de palavras fazem parte da estrutura do idioma.

No Brasil, obras como *Sofrendo a gramática*, de Mário Perini, e *Dramática da língua portuguesa*, de Marcos Bagno, entre outras, juntamente com toda uma geração de linguistas que se declara “inimiga da gramática” integram o núcleo dos que priorizam o ensino da Língua Portuguesa baseado nas diversas variantes e deixam em segundo plano os aspectos da estrutura da língua, sendo que os dois são elementos essenciais para o domínio pleno do idioma.

As consequências de algumas práticas adotadas sob o influxo de interpretações inadequadas da Sociolinguística estão sendo colhidas na prática linguística de pessoas que passaram por esse sistema de ensino. Superado, em parte, esse conflito trazido pela Sociolinguística, no momento atual, no Brasil, vive-se uma luta política e ideológica que está lançando mão da língua como instrumento de combate mediante a implementação de mudanças estruturais na Língua Portuguesa em questões ligadas ao gênero gramatical.

A segunda metade do século XX deu início a uma série de movimentos tendentes a consolidar a independência de setores da sociedade como a comunidade negra em países tradicionalmente brancos e, sobretudo, a libertação das mulheres de modo a permitir que estas pudessem ocupar os mesmos espaços sociais que os homens. Também surgiram movimentos que reivindicam o aborto como uma manifestação da liberdade da mulher sobre seu próprio corpo, assim como existem os grupos que lutam pela liberação do uso de drogas alucinógenas e psicotrópicas.

Na mesma esteira de luta das chamadas “minorias sociais”, emerge a luta da comunidade de homossexuais que busca conquistar seus direitos de casamento, adoção e, no caso das pessoas transgênero, a possibilidade de usar um nome social condicente com a sua identidade de gênero. As reivindicações de minorias, na representação social, passaram dos âmbitos político, econômico, educacional, profissional e de direitos sociais, para o âmbito linguístico, pois se entende que a fala é o palco de apresentação dos elementos ideológicos mais enraizados na sociedade como acontece com o racismo, o machismo, o capacitismo, entre outros.

Provavelmente a primeira reação contra as prescrições linguísticas como expressão de dominação aconteceu com a norma do plural que estabelece a formação de um prefixo à palavra: ([**Mu**-xima] coração / [**Mi**-xima] corações), e não acontece por acréscimo como no português (carro – s) ou por substituição como no italiano (bambin-**o** – bambin-**i**).

Quadro 2 – As dez classes de nomes conforme a formação do número em Kimbundu

| Quadro das 10 classes de nomes em língua Kimbundu | | |
|---|----------------------|-------------------------------|
| Prefixo singular/plural | Singular | Plural |
| MU – A | MU hatu - mulher | A hatu - mulheres |
| MU – MI | MU xi – pau/árvore | MI xi – paus/árvores |
| KI – I | KI nama – perna | I nama – pernas |
| DI – MA | DI bengu – rato | MA bengu – ratos |
| U – MAW | U ta – arma | MAW ta – armas |
| LU – MALU | LU bambu – corrente | M A L U b a m b u - correntes |
| TU – MATU | TU ji – fezes | MATU ji – fezes |
| KU – MAKU | KU fwa – morte | MAHU fwa - mortes |
| I – JI | I mbwa – ação | Ji mbwa – ações |
| KA – TU | KA ditadi – pedrinha | TU ditadi – pedrinhas |

Fonte: Moisés Alves Augusto [Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (Tese doutoral – 2016)]

Dessas dez classes de palavras, a primeira (prefixos MU – A) pertence aos entes racionais, isto é, às pessoas. Também existem em kimbundu os nomes invariáveis, como no português, que não sofrem alterações de número nem de gênero (dizuya – calor/temperatura; mbambe – água), assim como em português a palavra “óculos” é uniforme por não sofrer mudança de gênero e número. Ainda, só como amostra de estrutura linguística, em kimbundu os determinantes possessivos só têm uma forma:

Quadro 3 – Determinantes possessivos em língua Kimbundu

| Quadro dos determinantes possessivos em Kimbundo | |
|--|-------------|
| Yami | Meu / minha |
| Yay | Teu / tua |
| Yamwene | Seu / sua |

| | |
|------|---------------|
| Yetu | Nosso / nossa |
| Yenu | Vosso / vossa |
| Yaw | Seus / suas |

Fonte: Moisés Alves Augusto [Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (Tese doutoral – 2016)]

É amplamente aceito na Linguística que todos os idiomas têm uma estrutura e uma arquitetura, sendo que a primeira abrange todos aqueles elementos que são fixos, pois desde a primeira gramática das línguas europeias, gramática espanhola, de Antonio de Nebrija (1492), passando pela primeira gramática da Língua Portuguesa, escrita por Fernão de Oliveira em 1536, e a segunda gramática portuguesa escrita por João de Barros em 1540, até hoje não foram criadas nenhuma preposição, conjunção, numeral, artigo ou qualquer outro componente da estrutura desta língua. Contrariamente da estrutura, a arquitetura é a parte flexível da língua e está apoiada nos elementos fonéticos e lexicais do idioma.

Para que os termos de uma língua cumpram suas funções devem seguir uma sistemática que, por sua vez, é a razão dos mesmos existirem, pois, por exemplo, embora o latim tenha preposições, as mesmas são relativamente pouco usadas porque sua tarefa já é desempenhada pelas declinações que indicam o nominativo, acusativo, genitivo, vocativo, dativo e ablativo que nas línguas analíticas, como o português, são desempenhadas pelas preposições. Fora dos termos de estrutura e de arquitetura, a forma como uma língua se ordena é determinante para que ela tenha permanência, pois a dinâmica de toda língua e suas modificações recaem sobre a fonética e sobre o léxico.

Em Português, tanto os modos e as pessoas, quanto os graus e os tempos verbais permanecem inalterados e ninguém criou um tempo verbal, por exemplo, mesmo quando houve uma moda no Brasil que pretendia incluir o “estarei fazendo” ou gerundismo que é próprio do inglês, na língua portuguesa, porém, esse movimento caiu por terra. No caso do feminino, a Lei 12.605/2012 obriga as instituições de ensino públicas e privadas a empregar a flexão de gênero para nomear profissão ou grau nos diplomas expedidos, como nos casos de Bacharel/Bacharela e Mestre/Mestra.

Profissões universalmente masculinas como taxista e motorista, além de especialidades como a cardiologia ou a oncologia, entre outras que são classificadas como substantivos comuns de dois gêneros, nunca tiveram a forma masculina que permitisse chamar os homens de “taxista”, “motorista” ou, então, um médico de “cardiologista” ou “oncologista”, etc. Esse fato nunca representou problema porque em Português o masculino e o feminino dos nomes (substantivos e adjetivos), obedecem a uma estrutura em que os mesmos são classificados como biformes (aqueles que têm uma forma própria para cada gênero) e os uniformes que são: epiceno (nome dos animais que possuem um só gênero gramatical), sobrecomum (tem um só gênero gramatical para designar os dois sexos), comum de dois gêneros (tem uma só forma para os dois sexos, mas se diferenciam pela anteposição do artigo ou outro determinante) e, ainda, existem os substantivos de gênero vacilante. Os adjetivos também têm uma estrutura própria que os define como biformes ou uniformes (o aparelho **agrícola** / a máquina **agrícola**).

A alegação de “neutralidade” na indicação do gênero dos substantivos somente se aplicaria aos objetos inanimados, como funciona o pronome “it” do inglês, porém não se aplicaria às espécies biológicas marcadas com um determinante de sexo, haja vista que nem sequer as crianças que eram castradas na idade média para que mantivessem a voz branca no canto coral podem ser consideradas “neutras”, ou, então, os monges, padres e demais celibatários tampouco se tornam neutros pelo fato de dar uma dimensão diferente à sexualidade, no sentido de não negar esta, mas diferenciá-la da genitalidade.

Ao mudarmos a estrutura da língua, sem que haja uma razão linguística e comunicativa que realmente a exija, estaremos correndo o risco de partir para a formação de pidgins, crioulos ou dialetos de base portuguesa como os crioulos de Zanzibar, Mombaça, Damão, Melinde, Ceilão e outros tantos como o Forro e o Ngola, de São Tomé, e o Lung’ie da Ilha do Príncipe, em São Tomé e Príncipe. Sabe-se que fora da estrutura nenhuma língua sobrevive, e tampouco se pode negar o fato de que a língua pode mudar se a sociedade o desejar, porém o mecanismo de comunicação de uma comunidade não se pode tornar um simples instrumento facilitador de projetos não linguísticos: a língua

é um caminho e nunca um fim, sendo que os discursos não podem mudar o papel da via para fazer desta o objeto sobre o qual recaem as ações, mesmo que algumas falhas do caminho precisem ser concertadas.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA – NÍVEL LEXICAL

O Léxico constitui todas as possibilidades de expressão numa determinada língua e é impossível de ser dominado por um único indivíduo, diferentemente do Vocabulário que é o conjunto de palavras que um indivíduo domina e é determinado por: classe social, grau de instrução, faixa etária, profissão etc. Ao contrário das palavras gramaticais que são finitas, as palavras lexicográficas são infinitas nas línguas, pois há um dinamismo que permite a criação e adaptação de novos vocábulos de significação externa que exprimem a noção das coisas. As diferenças lexicais são divididas em quatro aspectos que são:

DIFERENÇAS RELACIONADAS AO CARÁTER DIAFÁSICO

Representam as variações que se estabelecem em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ser formal ou informal. No exemplo: “*A piranha levou um coro que vomitou onde era o solapo da bagaxa que presuntou*”, temos uma variação profissional do campo policial em contextos de extrema coloquialidade, pois tecnicamente o mesmo enunciado poderia ser transcrito assim: “*A profissional do sexo, sendo pressionada pela polícia, delatou aonde era o esconderijo da prostituta morta*”.

DIFERENÇAS RELACIONADAS AO CARÁTER DIATÓPICO OU VARIAÇÃO REGIONAL

São as variações ocorridas em razão das diferenças geográficas, podendo acontecer entre regiões de um mesmo país, como na variante brasileira da Língua Portuguesa: Tangerina – Mexerica – Laranja mimoso – Mandarina – Fuxiqueira – Ponkan; Dindin – Sacolé – Chupa-chupa – Curite – Gelinho – Geladinho; Pão Francês – Cacetinho – Carioquinha – Carequinha – Pão aguado – Pão

de Sal, entre outras. As variações de carácter diatópico também se dão entre países diferentes que utilizam a mesma língua, como acontece no contexto dos países da CPLP: “Bicha” pejorativo de homossexual no Brasil, cujo significado em Portugal equivale a “Fila”; “Mexer o Rabo”, em Cabo Verde, corresponde a “dançar”, no Brasil; “Rapariga” feminino de “Rapaz” em Portugal e países Africanos de Língua Portuguesa. No Brasil é mulher promíscua ou prostituta; “Terno”, no Brasil, equivale a “Facto”, em Angola; “Pia” e “Sanita” em Angola, São Tomé, Cabo Verde e Portugal equivalem a “Vaso Sanitário” no Brasil, entre uma grande quantidade de termos que variam de um país para outro.

DIFERENÇAS RELACIONADAS AO CARÁTER DIASTRÁTICO

São aquelas variações relacionadas com a classe social que ocorrem em virtude da convivência entre os grupos sociais e profissionais e como exemplo podemos citar a linguagem dos advogados, dos surfistas, da classe médica, entre outras. Vejamos o caso das palavras do mesmo campo semântico referentes às profissionais do sexo: Prostituta – Vaca – Meretriz – Vadia – Puta – Rameira – Messalina – Piranha – Rapariga – Mulher da Vida – Cortesã – Marafona – Bagaxa, etc.

DIFERENÇAS RELACIONADAS AO CARÁTER DIACRÔNICO

As variações diacrônicas são as que ocorrem ao longo do tempo, pois em cada época surgem palavras ou expressões com conotações específicas, as quais caracterizam uma geração. Esses termos podem durar de alguns meses a décadas, até que caíam em desuso ou sejam substituídas por outras palavras como no caso de: Joia, Massa, Cabuloso, na moral, entre outras. Há palavras que, por sua vez, ganham destaque e viram moda, mesmo que em outros tempos já tenham sido amplamente utilizadas como acontece com resiliência, procrastinar, proatividade, empoderamento, exaurir, rechaçar, reproche, sicário, ossatura, mote, lacónico, espavento, entre outras que por razões particulares tornam a ser usadas.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA – NÍVEL FONOLÓGICO

A Fonética é o estudo dos aspectos acústicos e fisiológicos dos sons efetivos (reais) dos atos de fala no que se refere à produção, articulação e variedades. Em outras palavras, a Fonética preocupa-se com os sons da fala em sua realização concreta. Cada língua tem uma musicalidade e uma sonoridade que lhe é própria. Essa sonoridade está impregnada nos sujeitos e faz parte da cultura de cada povo. A Língua Portuguesa apresenta variações fonéticas em todos os países falantes desse idioma, sendo que internamente, como no caso do Brasil, também existem inúmeras variações de ordem regional, social, econômica e cultural. A variante brasileira da Língua Portuguesa se diferencia dos outros oito países da CPLP, sendo que a variedade brasileira desta Língua, por sua vez, possui diferenças próprias de cada região do país, sendo estas regiões: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, assim como cada Região apresenta suas variações internas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Portuguesa, falada por mais de 260 milhões de pessoas, é hoje o quinto idioma mais falado do mundo. O Português que teve seu início formal em 1536 com a publicação da *Grammatica da Lingoaem Portuguesa*, escrita por Fernão de Oliveira, remonta suas origens ao século III a.C., e conta com fatores políticos, econômicos, geográficos, culturais e religiosos, entre outros elementos que contribuíram para que chegasse a ser o que ela se tornou.

Toda língua tem um arcabouço constituído pela Estrutura e pela Arquitetura, sendo que o primeiro desses componentes, isto é, a Estrutura, reúne todos aqueles elementos que não mudam, pois desde as primeiras gramáticas do Português, por exemplo, nenhum numeral, conjunção, preposição, artigo, conjugações verbais, gêneros gramaticais, e o número, etc., foram criados até hoje, assim como as funções gramaticais permanecem invariáveis, salvo casos específicos de mudanças ocorridas na diacronia da língua.

Por sua vez, os elementos da Arquitetura são aqueles que apresentam variabilidade conforme a dinâmica da língua e abrangem todos os processos

de alterações de propriedades semânticas, sintáticas e discursivo-pragmáticas de termos de natureza lexical que adquirem novo estatuto linguístico. Como foi desenvolvido neste estudo, quaisquer abordagens da variação linguística recaem sobre os componentes da Arquitetura, notadamente o léxico, a fonética e o campo da pragmática-discursiva.

A abordagem da Língua Portuguesa sob o rótulo de “una e múltipla” foi fundamental para chegarmos ao ponto de afirmar peremptoriamente que o Português é uma língua única em seus elementos estruturais e que se enriquece com as múltiplas variantes, não só identificáveis entre os nove países de CPLP, mas também no interior de cada país e suas respectivas regiões. Esperamos que a apresentação de alguns aspectos da variante brasileira da Língua Portuguesa traga contribuições para a compreensão desse idioma que não é só lusófono, mas que se transformara numa língua pluricêntrica, já que cada país e cada comunidade, seja acadêmica seja de falantes do português como língua de herança, a perenizam e a revigoram mediante suas interações culturais e sociocomunicativas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [1988]. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUENO, Francisco da Silveira. A Formação Histórica da Língua Portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Uma política linguística para o português. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br. Acesso em: 10 fev. 2020.
- COUTINHO, Ismael de Lima. Gramática Histórica. 7 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- Declaração Universal dos Direitos dos povos. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/sip/textos/direitos_povos. Acesso em: 10 mar. 2022.
- ELIA, Sílvio. A língua portuguesa no mundo. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- ELIA, Sílvio. Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. Língua Portuguesa: um breve olhar sobre sua história. Um salto para o futuro – Português: um nome muitas línguas. Ano XVIII boletim 08 – maio de 2008.
- GONÇALVES, Sebastião et al. (Org). São Paulo: Editora Parábola, 2007.

INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística / pesquisa, Thiago Costa Chacon [et al.]. – Brasília, DF: Iphan, 2014. 2 v.

OLIVEIRA, M. e FAULSTICH, E. Política Linguística: formação histórica e influência do português do Brasil no mundo atual. *Miscelânea. Revista de Pós-Graduação em Letras da UNESP*, v. 5, dez 2008/ maio 2009. Disponível em: <http://sgcd.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/RevistaMiscelanea/v5/michelle.df>. Acesso em: 10 fev. 2020.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. *Convergências Linguísticas e Literárias*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

NOTÍCIAS POR MEIO DE POSTAGENS NO TWITTER: UMA ANÁLISE DO CIBERESPAÇO À LUZ DOS NOVOS LETRAMENTOS

Francisco Pereira da Silva Fontinele⁷³

Naziozênio Antonio Lacerda⁷⁴

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia proporcionou o surgimento de diferentes plataformas de redes sociais em ambientes digitais, ultrapassando diversas fronteiras do mundo digital e como isso a difusão e circulação de informações se tornaram constantes. Nesse sentido, o presente estudo busca apresentar uma análise de notícias da Agência Brasil veiculadas por meio de postagens no Twitter, cujas características se inclinam para a perspectiva dos novos letramentos. Criada em 1990, a Agência Brasil é uma agência de notícias brasileira, que publica várias notícias no *Twitter* por meio de postagens.

Apesar de tomarmos conhecimento da mudança no nome da plataforma *Twitter* para *X*, preferimos manter ao longo do nosso trabalho a denominação *Twitter*, levando-se em conta que a alteração é recente e o nome anterior é bastante conhecido socialmente e que os usuários ainda estão se adaptando à nova nomenclatura. Além disso, acreditamos que ao adotarmos o termo *Twitter* no corpo do nosso estudo não implica para o leitor interferências quanto ao reconhecimento da plataforma.

O estudo faz uma análise das postagens publicadas pela Agência Brasil por meio de tuíte e também possibilita a reflexão sobre a circulação de informações na internet, sobretudo no espaço digital ou ciberespaço, ambiente que integra a circulação de informações em redes, o qual adotamos neste estudo, com explicação baseada nos novos letramentos.

⁷³ Mestrando em Linguística (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1841-240>

⁷⁴ Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG). Professor Associado da graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6580918755072841>

A proposta das notícias veiculadas por meio de tuíte apresenta uma variedade de recursos que, ao relacionarmos com a baliza teórica dos novos letramentos, percebemos características que relacionam as postagens a essa perspectiva teórica. Entendemos que isso ocorre porque se trata de um material veiculado em rede social, com a presença de elementos digitais diversificados que interagem com o leitor no espaço virtual e midiático, o que revela uma interconexão entre espaços eletrônicos e digitais para a difusão de notícias, os quais podem possibilitar ao sujeito leitor a reflexão crítica sobre as informações difundidas na rede social *Twitter*.

A internet e o avanço das novas tecnologias têm possibilitado muitos teóricos repensar o ensino de práticas de letramento na escola, pois os alunos estão cada vez mais envolvidos com o meio digital. Rojo (2012) destaca a necessidade de novas práticas de atividades para o desenvolvimento da leitura e escrita. A autora atravessa uma discussão apresentando trabalhos que foram desenvolvidos em sala de aula, apontado caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento de ações de ensino. Nesse sentido, tratando-se da análise de notícias por meio de postagens do *Twitter*, podemos apontar a possibilidade de se trabalhar na sala de aula com as novas formas digitais de abordar o conteúdo de notícias na rede social e como a composição de apresentação pode se trabalhada em sala com foco nos novos letramentos.

Assim, estamos vivendo novas práticas sociais de leitura que precisam ser repensadas para o ensino, uma vez que a presença do meio digital tem possibilitado novas práticas de ensino a leitura e escrita, bem como novas abordagens sobre o ensino de línguas. Nesse sentido, o estudo analisa as postagens no *Twitter* da Agência Brasil à luz da teoria dos novos letramentos, apresentando uma reflexão sobre o ciberespaço e como esse ambiente virtual proporciona a interação digital com o leitor.

Desse modo, desenvolvemos um estudo com abordagem qualitativa. Na visão de Paiva (2019), esse tipo de pesquisa pode também ser chamada de interpretativa já que explica um fenômeno e inclui análises de diferentes textos. Sendo assim, analisamos notícias postadas por meio do *Twitter* da Agência Brasil à luz dos novos letramentos e atribuímos interpretações a

partir de fundamentos teóricos durante a leitura e análise das postagens. Em relação à caracterização da presente pesquisa quanto a seus objetivos, podemos considerá-la como descritiva. Para Paiva (2019) a pesquisa descritiva visa à descrição do objeto de estudo, bem como registra e analisa informações sobre o fenômeno estudado. Na pesquisa, adotamos incursões descritivas, pois ao tempo que fazemos uma interpretação das postagens, apresentamos descrições sobre características que se inclinam para os novos letramentos.

Quanto aos procedimentos de coleta e análise dos dados, a pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que utilizamos como *corpus* de análise duas postagens da Agência Brasil extraídas do *twitter*. Assim, selecionamos duas notícias postadas pela agência Brasil, cujo critério de escolha foram notícias que abordavam o sancionamento de leis no Brasil pelo presidente da República no período de dezembro de 2023.

Assim, nos debruçamos em analisar com base na teoria dos novos letramentos as postagens de notícias da Agência Brasil e como essas notícias apresentam características contempladas pelos novos letramentos, especialmente o ciberespaço, pois acreditamos que, como se trata do formato digital de divulgação de notícias, o ciberespaço se faz presente integrando os modos de navegação em rede, o que requer um novo *ethos* e uma nova mentalidade.

NOVOS LETRAMENTOS: DELINEANDO A TEORIA

Com base na visão de Lansher e Knobel (2008), os novos letramentos referem-se a uma nova perspectiva de olhar para os letramentos na era digital e da sociedade da informação, incluindo diversas habilidades necessárias para compreensão e produção de informações em condições e formatos diferentes, especialmente incluindo os contextos digitais. Nas propriedades dos novos letramentos, destacamos duas categorias, a saber: o novo *ethos* e a nova mentalidade. Segundo Lankscher e Knobel (2007), o que constitui os novos letramentos é a existência de um novo *ethos*, ou seja, uma nova maneira de agir e pensar no mundo contemporâneo, que permite a interação entre os sujeitos na construção e distribuição de conhecimentos por meio do acesso às tecnologias da informação e comunicação.

A nova mentalidade, de acordo com Lankshear e Knobel (2007), corresponde a uma mudança de atitude que envolve uma abordagem crítica em relação à difusão de informações, promovendo discussões sobre a confiabilidade e validades das fontes de informações e circulação em rede. A nova mentalidade também leva em consideração múltiplas semioses, como textos verbais, imagens, áudio, vídeo, *links*, entre outros. Preocupada com uma cidadania digital e comportamento ético, a nova mentalidade envolve questões éticas no mundo digital.

No intuito de destacar a importância dessa corrente teórica, encontramos no trabalho intitulado “Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia”, de Ribas e Tagata (2018), uma observação importante que legitima a pertinência das reflexões postas inicialmente. No referido trabalho, os pesquisadores explicam que a concepção de letramento vem mudando ao longo dos anos e isso traz importantes implicações. A primeira é que a própria terminologia “ser letrado”, tida como uma inovação à época de sua primeira menção, não atende ao que hoje se espera a respeito de ler um texto e responder a uma pergunta, pois no contexto em que estamos experienciando do avanço da tecnologia e da conectividade e interatividade, essa terminologia tornou-se obsoleta e insuficiente. A segunda implicação que merece nossa consideração é que, conforme os pesquisadores argumentam,

com o desenvolvimento das tecnologias, principalmente digitais, uma pessoa precisa de novos letramentos para participar do mundo, por exemplo, para ler um e-mail, para fazer uma pesquisa no Google, para enviar mensagens de texto, dentre outras ações envolvendo essas tecnologias. Novos letramentos se referem tanto a uma nova forma de olhar para o letramento, em contraste com a noção tradicional de letramento enquanto domínio da leitura e da escrita, quanto a novas formas de produção de sentido que surgem conforme a cultura muda, principalmente por influência das (mas não limitado às) novas tecnologias de informação e comunicação (Ribas; Tagata, 2018, p. 5).

É possível notar que os autores defendem a ampliação do termo letramento, passando de uma visão tradicional para o que hoje conhecemos como novos letramentos, que vêm a configurar novas formas de produzir sentidos e que estão relacionados às mudanças ocorridas ao longo do tempo nos eixos cultural e tecnológico. Esses dois importantes eixos, que permeiam a vida humana, parecem influenciar diretamente o modo como interagirmos frente às demandas comunicacionais de um novo tempo, uma vez que nos encontramos imersos em um mundo de possibilidades de leitura, produção e consumo de textos, ideologias, crenças e opiniões disponíveis no universo hipermediático, ambiente marcado pela constante exigência de participação, interação e engajamento do sujeito.

Quando atrelamos essa discussão com práticas de ensino, percebemos que o professor possui uma importante ferramenta teórico-metodológica em mãos: a teoria dos novos letramentos, que permite, sob o prisma de uma visão pendular, um exercício docente que imbrica teoria e prática para exercer uma atividade educativa situada e sensível ao contexto do alunado, enquanto também situa o discente em uma posição de evidência, através da qual pode expressar seus conhecimentos, percepções e motivações que fazem parte do seu arcabouço existencial e de interesses, tornando significativa e emancipatória a aprendizagem.

Essa percepção dialoga tanto com o conceito de ruptura ontológica cunhado por Lankshear e Knobel (2007), quanto com aquilo que é defendido por Duboc (2011, p.10) ao discorrer sobre o aspecto “novo” dentro da teoria dos novos letramentos, que

implica necessariamente tratarmos das novas formas de aprender, de conhecer, de agir, de ensinar e avaliar. Para tanto, proponho uma reflexão sobre o que consiste na ideia do “novo” para além de sua exterioridade. O que quero dizer é que o simples uso das novas tecnologias em uma sala de aula não significa necessariamente a adoção de uma prática de novos letramentos, apesar da “novidade” da parafernália tecnológica saltitante aos olhos em alguns contextos escolares. Em outras palavras, os novos letramentos constituem

uma prática pedagógica inovadora porque se fundamenta não apenas na digitalidade atual, mas sobretudo na revisão de importantes conceitos, o que me leva a afirmar que sua implementação não depende necessariamente da utilização das novas tecnologias na escola. (DUBOC, 2011, p. 10).

Pensar práticas de ensino à luz dos novos letramentos, sobretudo, compreender a aprendizagem como um processo colaborativo que pode ser mediado por tecnologias, mas que não se esgota nelas, na verdade, transcende, configurando-se em uma pedagogia que ressignifica os processos que envolvem sujeito, conhecimento, língua, por meio de uma reorientação crítica e problematizadora de aspectos da realidade contemporânea, condensando uma atitude que, ao provocar novas formas de ensinar, possibilita também outras formas de também construir o conhecimento (Duboc, 2011; Lankshear; Knobel, 2007; Cope; Kalantzis, 2005).

Ressaltamos que os novos letramentos consideram competências relacionadas ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), interpretação de mídia, habilidades de pesquisa, pensamento crítico, entre outros. Os indivíduos precisam ser capazes não apenas de decodificar texto, mas também de navegar por diferentes tipos de mídia, entender mensagens complexas e participar ativamente na criação e disseminação de conteúdo. Essas habilidades são consideradas essenciais para enfrentar os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea em que a informação está abundantemente disponível em formatos diversos, como texto, imagem, áudio e vídeo, por meio de plataformas *online* e *offline*. Os novos letramentos contribuem para que as pessoas sejam críticas, reflexivas e participativas na sociedade da informação.

Além das características basilares de um novo *ethos* e de uma nova mentalidade, a teoria dos novos letramentos incorporou outra característica para o seu desenvolvimento: o ciberespaço, cuja categoria discutimos na seção seguinte por ser o foco deste trabalho.

CIBERESPAÇO: O UNIVERSO VIRTUAL

No contexto das discussões de Lévy (1999), o ciberespaço é um termo utilizado para denominar o espaço virtual constituído pela interconexão global de sistemas de computadores em rede, bem como de ampla divulgação de informações em ambientes digitais. Nesse sentido, o termo ciberespaço corresponde ao ambiente em que a comunicação e interações virtuais entre os sujeitos ocorrem por meio de meios eletrônicos e digitais, incluindo recursos digitais, a *web*, redes sociais, plataformas digitais, entre outros recursos que se constituem por meio da interação no espaço virtual, o qual é chamado de ciberespaço, por mesclar diferentes recursos que se manifestam no espaço virtual ou digital em rede. Segundo Lévy (1999, p. 32), “as tecnologias digitais surgiram, então, como infra-estrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. Podemos perceber que o avanço das tecnologias da comunicação proporciona um novo ambiente virtual de circulação de diferentes meios digitais, o ciberespaço, formado pela conexão global de sistemas ou meios eletrônicos. Nas palavras de Lévy (1999, p. 85),

o termo “ciberespaço” foi inventado em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Em *neuromante*, a exploração do ciberespaço coloca em cena as fortalezas secretas protegidas pelos programas ICE, ilhas banhadas pelos oceanos de dados que se metamorfoseiam e são trocados em grande velocidade ao reder do planeta. Alguns heróis são capazes de entrar “fisicamente” nesse espaço de dados para lá viver os tipos de aventuras. O ciberespaço de Gibson torna sensível e a geografia móvel da informação, normalmente invisível. O termo foi imediatamente retomado pelos usuários e criadores de redes digitais. Existe hoje no mundo uma profusão de

correntes literárias, musicais, artísticas e talvez até políticas que se dizem parte da cibercultura. (LEVY, 1999, p. 85)

A afirmação de Pierre Lévy sobre o termo ciberespaço é abrangente e esclarecedora. No livro de Gibson, o ciberespaço é considerado como um universo virtual, uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados. Nesse sentido, Gibson retrata o ciberespaço como um espaço de possibilidades infinitas, mas também de perigos e ameaças. Ele é um lugar no qual as pessoas podem se conectar umas com as outras, acessar informações e realizar atividades de forma remota. Hoje, o ciberespaço é usado para uma ampla gama de atividades, incluindo comunicação, educação, tecnologia e interação virtual.

Nesse contexto, surge também a cibercultura, que se caracteriza como um movimento cultural que surgiu na década de 1980, em torno da ideia do ciberespaço. Ela é caracterizada pelo uso de tecnologias digitais para criar novas formas de arte, música, literatura e pensamento, transformando a maneira como vivemos e constituindo-se em um fenômeno global. A discussão de Lévy (1999) pode ser uma oportunidade para os alunos aprenderem sobre o ciberespaço e seu impacto na sociedade, bem como refletirem sobre o papel que o ciberespaço pode desempenhar em suas próprias vidas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste trabalho, analisamos, com base na teoria dos novos letramentos, duas postagens de notícias veiculadas pela Agência Brasil por meio do *Twitter* e destacamos o ciberespaço, acrescido das categorias novo *ethos* e nova mentalidade no formato de divulgação das notícias, conforme apresentamos na Figura 1.

Figura 1: Notícia 01- @agenciabrasil



Fonte: <https://x.com/agenciabrasil/status/1738170164711964894?s=20>

A postagem em realce na Figura 1 é um tuíte pelo qual veicula uma notícia com características distintas de uma notícia tradicional, pois ao proporcionar interação com o público em rede social, a notícia provoca a reflexão crítica sobre a veracidade da informação já que se trata de uma notícia sobre o sancionamento de lei pelo presidente da República. A divulgação de notícias é uma prática comum realizada pela Agência Brasil, a qual tem uma página no *Twitter* exclusiva para divulgação de notícias, conforme podemos perceber com o perfil em realce “@agenciabrasil”. Identificamos também um pequeno trecho escrito que resume a manchete da notícia, bem como imagens sobre o assunto abordado e um *link* de acesso à notícia completa.

Todas essas características delineadas já inclinam o formato de divulgação da notícia para a perspectiva dos novos letramentos defendida por Lankshear e Knobel (2007), para os quais o que caracteriza os novos letramentos são um novo *ethos* e uma nova mentalidade. Nessa esteira, e considerando as características do formato de divulgação da notícia, percebemos que o novo *ethos* na postagem em realce é notório, pois apresenta uma forma diferente de noticiar, distinta da notícia tradicional, trazendo uma nova abordagem interativa com o leitor por meio de uma rede social. Outro ponto que caracteriza o novo *ethos* é o fato da notícia veiculada possibilitar ao leitor transitar de um espaço (a rede social) para a matéria completa da notícia (jornal veiculado), em que por meio de um link o leitor acessa

matéria completa da notícias e as informações detalhadas. Acreditamos que devido às limitações de caracteres que o *Twitter* aceita para o aparato linguístico, esse *link*, além de constituir o ciberespaço, caracteriza o novo *ethos* e a nova mentalidade presentes no formato de divulgação da notícia.

Quando acessamos o *link*: <http://tinyurl.com/2z7aepk6>, o qual acompanha a postagem em realce, temos a imagem do início da matéria completa e todas as informações sobre o conteúdo da notícia. Tal estratégia, possibilita o leitor transitar de espaços virtuais diferentes, ou seja, entre o jornal com a matéria completa e a própria rede social *Twitter*, o que caracteriza o cenário do ciberespaço na produção e circulação de notícias e informações que o leitor interage em rede, uma vez que ao ter contato com a notícia, o leitor visita por meio do link a matéria completa com as informações previamente apresentadas com a postagem da notícia no *Twitter*. Esse movimento apresenta um novo *ethos*, pois além de envolver a tecnologia em rede, é um novo formato de apresentação e divulgação da notícia, diferente da tradicional que não utiliza diversos recursos como esses que o *Twitter* proporciona. Outro ponto importante, no caso dessa notícia em análise, percebemos que o leitor ao acessar o *link* em destaque, acessa todo o conteúdo da matéria.

Trata-se de notícia sobre o quilombo dos palmares, especialmente na figura de Zumbi, líder da organização do quilombo na época do período escravocrata no Brasil.

A figura de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, é central na história da resistência negra no Brasil. Sua trajetória e legado são elementos essenciais para a compreensão das lutas contra a escravidão e a busca por liberdade durante o período colonial. O quilombo dos Palmares foi uma comunidade formada por fugitivos escravizados que se estabeleceram na região da Serra da Barriga, em Alagoas. Zumbi, nascido livre em Palmares por volta de 1655, tornou-se líder do quilombo após a morte de seu tio, Ganga Zumba. A resistência de Palmares ganhou destaque devido à sua resistência duradoura contra as forças coloniais portuguesas.

A partir disso, a notícia trata do sancionamento da lei que declara o dia nacional do Zumbi e da consciência negra como feriado nacional no Brasil. A data de celebração é dia 20 de novembro. O feriado já existia no país por meio de leis municipais e estaduais, mas apenas em seis estados. Nessa empreitada de divulgação de informações em rede por meio de notícias, observa-se que a Agência Brasil utiliza estratégias, dentre elas o acesso a matéria completa da notícia, bem como um enunciado restrito a 280 caracteres que situa o conteúdo da notícia.

Assim, percebemos um movimento do leitor no ciberespaço ao transitar de um meio digital para outro meio com o uso de mídias diferentes. Ressalta-se também a nova mentalidade presente no formato de divulgação da notícia, pois tratando-se de divulgação de notícia em rede social, possibilita o leitor refletir criticamente sobre a notícia veiculada, inclusive verificando a veracidade das informações fornecidas por meio da postagem. Importante ressaltar que a notícia aborda informações sobre o sancionamento de lei pelo presidente da república, o que torna a notícia um pouco mais acessível de ser verificada a sua veracidade, pois o leitor pode consultar o diário oficial da união de acordo com a data de sancionamento da lei. Desse modo, o formato de divulgação da notícia traz uma nova mentalidade, pois ao integrar diferentes recursos de natureza midiática, proporciona ao leitor atitude crítica e reflexiva, ou seja, o leitor é capaz questionar as informações que recebem e de avaliar sua confiabilidade. Essa nova mentalidade é necessária para que o leitor possa se adaptar às mudanças rápidas do mundo contemporâneo. O mundo está cada vez mais conectado e interdependente, o que requer capacidade precisa de lidar com uma grande quantidade de informações e de trabalhar em colaboração com outros, na análise em realce e dialogando com e Lankshear e Knobel (2007), a postagem é um exemplo claro que traz a nova mentalidade e o novo *ethos* no contexto dos novos letramentos.

Passamos agora à análise e discussão da Figura 2 a respeito do sancionamento de uma lei.

Figura 2: Notícia 02-@agênciaBrasil



Fonte: <https://x.com/agenciabrasil/status/1741507376023314612?s=20>

A notícia veiculada na rede social pela agência pública de notícias (Figura 2) é sobre o sancionamento de uma lei que regulamenta apostas esportivas. Essa lei foi aprovada com o intuito de tributar casas de apostas e apostadores para gerar renda para o país por meio dos impostos arrecadados.

O novo *ethos* proposto por Lankshear e Knobel (2008) é um conceito central da teoria dos novos letramentos. Essa teoria defende que as tecnologias digitais estão transformando as formas como lemos, escrevemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Como resultado dessas transformações, os letramentos tradicionais, baseados na aquisição de habilidades de leitura e escrita, não são mais suficientes para atender às necessidades dos alunos na era digital. Nesse sentido, o formato de divulgação da notícia em realce se encaixa nessa visão sobre os novos letramentos, primeiro que traz um novo *ethos*, ou seja, um novo formato de divulgação de notícias utilizando meios digitais que leva o leitor a interagir em rede social com o conteúdo da notícia veiculada. Observamos na postagem o conteúdo linguístico “Lula sanciona lei que regulamenta apostas esportivas. A medida tributa empresas e apostadores e define regras para a exploração do ser-

viço, além de determinar a partilha da arrecadação”, resume o conteúdo da notícia veiculada, no caso em tela o resumo escrito do conteúdo é limitado a 280 caracteres que a rede social permite para um enunciado. Além disso, temos imagens que dialogam com o conteúdo linguístico para expressar o teor noticiado na postagem, como a imagem de uma pessoa segurando um celular, no qual aparece imagens que remetem a sites de apostas.

Nesse sentido, por trazer novas formas de interagir o leitor em rede, defendemos a existência no formato da notícia de um novo *ethos* e uma nova mentalidade. Ressaltamos ainda, com base em Lankshear e Knobel (2007), que esse novo *ethos* presente no formato de divulgação da notícia está atrelado ao ciberespaço, pois percebemos a presença de elementos que permitem ao leitor visitar outros espaços digitais, como, por exemplo, o *link* que aparece na postagem informando o conteúdo integral da notícia, pois ao clicar no *link*, o leitor é direcionado a um outro espaço digital, ou seja, o espaço do jornal que traz a notícia na íntegra. Além disso, percebemos ao abrir o *link* com a matéria completa da notícia, o leitor se depara com novas indicações de acesso a outras informações para interação no ciberespaço.

Ao clicar no link: <https://x.gd/ZvV7d> sugerido na postagem em tela, o leitor é direcionado a matéria completa da notícia, na qual o leitor também possui outros acessos sugeridos pela Agência Pública de notícias. Durante a leitura do conteúdo completo da matéria, o leitor é direcionado também ao arquivo do diário oficial da união que traz a publicação da lei sancionada pelo presidente da república. Assim, defendemos por meio desses elementos que caracterizam a composição da postagem veiculada na rede social, uma interação do leitor no ciberespaço, promovendo a reflexão crítica sobre as informações veiculadas. Nessa esteira e considerando a perspectiva dos novos letramentos, o novo *ethos* proposto por Lankshear e Knobel (2008) reflete as mudanças nas formas como lemos, escrevemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. O novo *ethos* reconhece essas mudanças e defende que a educação deve preparar os alunos para essas novas realidades. Nessa empreitada, o formato de divulgação da notícia em realce

dialoga com a teoria dos novos letramentos, pois ao apresentar um novo *ethos*, proporciona uma interação do leitor no espaço virtual.

Além de um novo *ethos*, a notícia veiculada em realce por meio de postagem no Twitter traz uma nova mentalidade. Segundo Lankshear e Knobel (2007) na perspectiva dos novos letramentos, a nova mentalidade reconhece mudanças e uma nova forma de interagir com o mundo. Nessa esteira, uma proposta interessante para as práticas de ensino em sala de aula seria o professor de língua portuguesa trazer para as aulas o trabalho com o gênero notícia, como essas analisadas, mostrando uma nova forma de noticiar o conteúdo, o que poderia levar os alunos a criarem uma página no instagram e divulgarem suas notícias. Isso levaria a interação e produção do aluno no ciberespaço, permitindo um novo olhar para a leitura de informações veiculadas em redes sociais.

Assim, percebemos que a notícia divulgada na rede social *instagram* apresenta um novo *ethos* e uma nova mentalidade pelo seu formato de divulgação e características que as compõem, como por exemplo a presença de *links* que levam o leitor visitar o conteúdo completo da notícia, bem como a integração entre o conteúdo verbal e imagético na construção de um todo coerente no contexto digital, encaixando-se, portanto, na perspectiva dos novos letramentos proposta por Lankshear e Knobel (2007).

CONCLUSÕES

Em nossa análise, percebemos que as estratégias utilizadas na divulgação das notícias desde a plataforma *Twitter* a *links* das matérias completas ocorrem no ciberespaço e despertam um novo *ethos* e uma nova mentalidade para atuação dentro e fora desses espaços digitais por meio da divulgação de notícias em redes, os quais são aspectos definidores dos novos letramentos.

Concluimos que o formato de divulgação das notícias no *Twitter* apresenta características dos novos letramentos, notadamente o ciberespaço, conjugado a um novo *ethos* e a uma nova mentalidade, proporcionadas pela mobilização de diferentes recursos e estratégias de divulgação da informação,

como o uso de *links* que levam o leitor à matéria completa, possibilitando a reflexão ética sobre a difusão de informações no universo digital.

No estudo, vislumbramos ainda a possibilidade do formato de divulgação das notícias proporcionar ao professor de línguas a oportunidade de trabalhar com a produção e circulação de notícias por meio de postagens do gênero notícia na plataforma *Twitter*, a fim de inserir na sala de aula um componente do universo midiático, levando a uma reflexão sobre o processo comunicativo em ambiente digital, bem como sobre ética e divulgação no ciberespaço.

REFERÊNCIAS

DUBOC, A. P. M. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v.18, 2011, p. 9-28.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by design*. Melbourne, VSIC, 2005.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (orgs.) *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Remix: The art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 54, n. 1, p. 22-33, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. (Coleção linguística; 14).

RIBAS, Fernanda Costa; TAGATA, Mineo William. Novos letramentos e formação continuada de professores de inglês na rede municipal de Uberlândia. *Revista SOLETRAS*, v. 1, p. 97-120, 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHETTI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alfabetização tecnológica 16
- Amazônia 41, 48, 118, 119, 124, 127-132, 135-137, 140-142
- Antônio Lobo Antunes 6, 8, 251-253, 255, 262, 263
- Análise sociolinguística 5, 8, 179
- Aspectos narrativos 5, 7, 127
- Aulas de línguas 5, 7, 79, 80, 89
- Autobiografia 8, 33, 34, 44, 46, 251-257, 259, 264
- Autoficção 5, 7, 33-36, 38, 39, 43, 44, 47, 68
- Autor implicado 8, 251, 253, 261
- Autor implícito 257-261, 264
- Autor real 257, 259-263
- Autor textual 8, 251, 257, 260-264

B

- BNCC 6, 8, 20, 28, 235, 236, 242, 246-249
- Base Nacional Comum Curricular 6, 8, 20, 31, 235, 236, 242, 246, 249
- Bruno de Menezes 5, 7, 117-120, 124-126

C

- CPLP 6, 8, 265, 266, 272, 273, 275, 281-283
- Caramuru 8, 193, 195, 198-202
- Caráter diacrônico 281
- Caráter diatrático 281
- Cena de enunciação 219, 233
- Cena englobante 219, 220, 233
- Cena genérica 219-221, 229, 233
- Cenografia 6, 8, 219, 221, 222, 226, 230, 231, 233
- Chico Buarque de Holanda 5, 7, 33, 47
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa 265, 272

D

- Dalcídio Jurandir 5, 7, 127, 129, 132, 133, 141, 142
- Desconstrução da tradição 70
- Diversidade 5, 7, 14, 17, 65-67, 70, 121, 202, 221, 240, 242, 243, 246-248, 250, 274, 284

E

- Ecos literários 7, 49
- Ensino de português 5, 7, 19, 22, 24, 29, 30
- Ensino fundamental 6, 8, 29, 31, 167, 177, 235, 236, 242, 244, 246, 249, 272, 285
- Estratégias de aprendizagem 5, 7, 79, 80, 84, 85, 87, 90
- Ethos 6, 8, 219, 222, 223, 226, 231-233

F

- Fausto de Valéry 6, 8, 203, 215
- Formações discursivas 98, 144, 150-152, 155-162, 165, 169, 172
- Função poética 5, 7, 107-110, 114, 115

G

- Glória Maria 6, 8, 219, 224-227, 229-231, 233

H

- Helena do Sul 5, 7, 93, 99, 105
- Heterogeneidade enunciativa 144, 149
- Heterogeneidade mostrada 144, 148-150, 156, 171-173
- Identidade cultural 95, 103, 106
- Interdiscurso 144, 148-153, 155-158, 167, 173, 174
- Irmãs Limeira 5, 7, 93, 94, 99

J

- Jornalista goiano 5, 8, 179

L

- LGBT 65, 70, 73
- Letramento acadêmico 10, 11, 14, 15, 18
- Letramento digital 10, 11, 15, 16
- Letramento literário 10, 11, 16, 18
- Lexicologia 7, 9-11, 17, 18

- Léxico 9-12, 17, 18, 249, 266, 268-270, 278, 280, 283

- Literatura afro-brasileira 5, 7, 93, 105, 106, 117, 118, 124, 125

- Literatura contemporânea 5, 7, 33, 47, 50, 65-70, 76-78, 255

- Literatura épica 6, 8, 193

- Livro didático de português 5, 8, 143-145, 148, 157, 159, 162, 166, 167, 174, 176, 178

- Livro didático 5, 8, 143-145, 148, 157, 159, 162-169, 172, 174-178

- Lya Luft 5, 7, 49-51, 53, 54, 56, 57, 60-64

- Língua geral 23, 273, 274

- Língua pluricêntrica 272, 283

- Língua portuguesa 6, 8, 19-23, 25, 27, 29-32, 37, 49, 84, 90, 143, 162, 164, 166, 167, 172, 173, 175-178, 193, 236, 242, 243, 249, 265-268, 272-278, 280-284, 286

- Língua vernácula 23

N

- Narrador-protagonista 5, 7, 33

P

- Pacto autobiográfico 34, 38, 47, 264
- Parâmetros Curriculares Nacionais 6, 8, 27, 31, 235, 236, 242, 249, 283
- Pedro Bial 6, 8, 219, 224-226, 229-233
- Período colonial 6, 8, 31, 94, 193
- Política da diversidade 5, 7, 65
- Poética clássica 5, 7, 107, 108, 110, 115
- Projetos não linguísticos 279
- Propostas de análise linguística 5, 7, 19, 28

R

- Ratio Studiorum 21
- Recepção literária 5, 7, 107, 110, 115
- Romance Sóbolos Rios 6, 8, 251, 259
- Romance Três Casas e um Rio 5, 7, 127, 128

S

- Samba de roda 5, 7, 93, 94, 99, 102, 103, 105
- Sociolinguística variacionista 235

Sociolinguística 5, 8, 11, 17, 79, 81,
85, 179, 182, 191, 235-240, 242, 243,
249, 276, 286

T

Teoria da Comunicação 25, 32

Termo letramento(s) 5, 7, 9, 10

Tradição gramatical 5, 7, 19, 29

U

Universo lufiano 7, 49, 59, 60, 62, 63

Uso social da língua 7, 9

V

Varição linguística 6, 8, 191, 235-
237, 239-246, 248-250, 266, 275,
280, 282, 283

Vocabulário 11, 17, 18, 88, 159, 256,
265, 275, 280

ISBN 978-65-5368-339-6



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br